

Trabajo Fin de Grado

Actitudes del profesorado de Educación Física
frente a la inclusión de alumnos y alumnas con
discapacidad motora en sus clases.

Autora

Lucía Lozano Castellón

Director

Carlos Castellar Otín

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2020

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
1- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	6
1.2 ¿Por qué es importante la inclusión de estos niños en el aula?	7
1.3 Objetivos.....	7
1.4 De la segregación a la inclusión	8
2- DISCAPACIDAD MOTORA EN EL AULA	14
2.1 Concepto y clasificación.....	14
2.2 Recorrido por la legislación que relaciona discapacidad y educación	16
2.2.1 <i>Normativa estatal: hitos históricos desde la “Ley General de Educación” hasta nuestros días.....</i>	<i>16</i>
2.2.2 <i>Normativa de la Comunidad Autónoma de Aragón: El Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón</i>	<i>18</i>
2.3 Experiencias de la Discapacidad motora en Educación Física: estado de la cuestión.....	19
3. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
3.1 Discapacidad y actitudes del profesorado de Educación Física. Estado de la cuestión.....	22
3.2 Objetivos de la investigación: valoración de las actitudes del profesorado de Educación Física ante las posibilidades inclusivas en Educación Física para el alumnado con Discapacidad Motora.	29
3.2.1 <i>Base teórica.</i>	<i>29</i>
3.3 Planificación de la investigación: Secuencia de la investigación y planificación temporal de la misma.....	31
3.3.1 <i>Población y muestra sobre la que se realiza:</i>	<i>33</i>
3.3.2 <i>Metodología e instrumentos.</i>	<i>33</i>
4. RESULTADOS.	39
4.1 Datos demográficos: características sobre la población	39
4.2 El contexto: percepción de la cultura inclusiva de los centros.	42
4.2.1 <i>Cultura inclusiva</i>	<i>42</i>
4.2.2 <i>Estrategias y políticas educativas</i>	<i>43</i>
4.2.3 <i>Prácticas inclusivas.</i>	<i>45</i>
4.3 El resultado de las respuestas al cuestionario ATIPDPE.	49

4.3.1. Datos globales.	50
4.3.2. Datos por género	51
4.3.4. Resultados por formación	54
4.3.5. Resultados comparados según experiencia con alumnado con discapacidad motora.	55
4.4 Comparación del estudio realizado con otros países.	56
5. Conclusiones	58
6. Bibliografía	60

Actitudes del profesorado de Educación Física frente a la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad motora en sus clases.

Attitudes of Physical Education teachers towards the inclusion of students with physical disabilities in their classes.

- Elaborado por Lucía Lozano Castellón.
- Dirigido por Carlos Castellar Otín
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2020
- Número de palabras (sin incluir anexos):17527

RESUMEN

En la actualidad los centros educativos se enfrentan a una diversidad a la que hay que hacer frente a través de una actuación docente inclusiva. Dentro de esta diversidad encontramos a un alumnado con discapacidad motora que especialmente, suponen un desafío para su inclusión dentro de las actividades en las clases de Educación Física.

Con esta investigación se pretende conocer las distintas actitudes que presentan los maestros y maestras de Educación Física de la Comunidad Autónoma de Aragón frente a la inclusión de alumnos y alumnas que presentan un déficit motor en sus clases. Se hará uso de un cuestionario compuesto de una adaptación del Index for inclusión y el cuestionario ATIPDPE.

Los resultados revelan que la muestra, en general, presentan actitudes positivas hacia la inclusión del alumnado con discapacidad motora y no existen grandes diferencias entre los distintos grupos de profesorado. Comparando estos resultados con las investigaciones en otros países comprobamos que los maestros de Educación Física de Aragón tienen unas actitudes ligeramente más favorables respecto a otros países.

Palabras clave

Inclusión, Discapacidad Motora, educación, diversidad, actitudes, Educación Física

ABSTRACT

Nowadays, in schools we must deal with a diversity that must be faced through an inclusive teaching action. Within this diversity we find students with physical disabilities that especially pose a challenge for their inclusion within the activities in the Physical Education classes.

The aim of this research is to find out the different attitudes of physical education teachers in Aragon towards the inclusion of students who have a motor disability in their classes. A questionnaire composed of an adaptation of the Index for inclusion and the ATIPDPE questionnaire will be used.

The results reveal that the group, in general, has positive attitudes towards the inclusion of students with motor disabilities and there are no major differences between the different groups of teachers. Comparing these results with other researches, we can see that Physical Education teachers in Aragon have slightly more favourable attitudes towards other countries.

KEY WORDS

Inclusion, Physical Disability, education, diversity, attitudes, Physical Education

1- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La elección de este trabajo ha partido de mi propia experiencia escolar, siendo alumna tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria de un centro ordinario de atención educativa preferente para alumnado con Discapacidad Motora (DM), y conviviendo día a día con este alumnado donde su inclusión se realizaba con un carácter normalizado.

En este sentido, el tema de la inclusión de alumnos con DM en el área de Educación Física (EF), lo considero una cuestión compleja de llevar a cabo y, a su vez, esencial para una maestra de EF que deberá tener presentes las características del alumno con necesidades educativas especiales, con el fin de llevar a cabo una práctica docente lo más eficaz y adecuada posible.

Antes de comenzar la primera parte del proyecto, la cual hace un recorrido conceptual acerca de los conceptos de “inclusión” y “DM” y donde se recogerán los conocimientos fundamentales acerca de esta discapacidad, plantearemos dos cuestiones que facilitarán la justificación el tema elegido y a continuación presentaremos los objetivos que se pretende adquirir a través de este proyecto.

1.1 ¿Por qué investigar con niños de discapacidad motora?

La sociedad en la que vivimos ha sufrido diversos cambios en la forma de tratar a estos niños con DM. Por suerte, cada vez tenemos más información lo que facilita dar una mejor respuesta tanto en el ámbito familiar como el ámbito escolar. Sin embargo, pienso que la formación del profesorado de EF, que deberá saber cómo enfrentarse y cómo actuar frente a un caso de un niño con estas características dentro de un aula ordinaria, nunca será la suficiente.

Por otro lado, haciendo hincapié en este tipo de alumnado, que representan un ejemplo de superación pese a sus dificultades, la EF, al igual que al resto de alumnos, es una oportunidad para promocionar la actividad física y, como afirman Abarca-Sos y otros (2015), el rol del profesor de EF es el de facilitador y promotor de un estilo de vida activo

y saludable. Además, la exploración y el conocimiento de sus posibilidades motrices es una práctica muy beneficiosa para niños con DM ya que le orientan hacia la autosuperación y fomentan la autonomía y seguridad propia.

1.2 ¿Por qué es importante la inclusión de estos niños en el aula?

Partiendo del V principio de la Declaración de los Derechos del niño (1959) “El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular”, el alumnado con DM tiene derecho a una educación. Esta escolarización de este alumnado puede variar según el caso, pero en este proyecto nos vamos a centrar en los alumnos con DM escolarizados en un entorno ordinario.

Según la investigación realizada por Hernández-Etala (2018), la convivencia de los alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos de un aula ordinaria conllevan a un aumento de la felicidad general entre el alumnado en su conjunto.

Asimismo, Tarrazona-Camarena (2012) afirma que esta inclusión educativa ofrece diversas ventajas tanto para el alumno con DM (desarrollo afectivo, rendimiento académico) como para la comunidad educativa y estudiantil mejorando el funcionamiento general de los centros y otorgándoles ciertos valores ético-sociales.

1.3 Objetivos

Con este trabajo se pretende:

- Ampliar el conocimiento de la Educación Inclusiva, así como el de su recorrido a lo largo de la historia.
- Justificar la importancia de la inclusión dentro del área de Educación Física.
- Analizar la evolución de la legislación relacionado con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales
- Conocer en profundidad la discapacidad motora y la realidad educativa de este alumnado.

- Conocer la situación que presenta el profesorado en los distintos centros ordinarios de la comunidad de Aragón para dar una respuesta educativa a alumnos que presentan necesidades educativas especiales por discapacidad motora.
- Conocer y valorar las distintas actitudes del profesorado de EF ante el alumnado con estas características.

1.4 De la segregación a la inclusión

Para los docentes puede resultar bastante complicado responder a las todas las necesidades educativas del alumnado. Para ello, además de una adecuada actitud, es conveniente una formación continua, así como contar con la disponibilidad de recursos, ya que tanto los profesores y profesoras como el contexto son los responsables de producir acciones que faciliten la inclusión de todo el alumnado en el aula.

Según Moriña (2002) la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), así como la Declaración de los Derechos de los Niños (1959), son dos iniciativas que abren el camino de la inclusión escolar.

Dentro del ámbito educativo, la forma tratar y dar respuesta a la diversidad ha sufrido diversas alteraciones conforme ha ido cambiando la forma de pensar y de ver el mundo por parte del hombre. Actualmente, la exclusión social se presenta como uno de los contratiempos más notables de nuestra sociedad. No obstante, este hecho no es solo cosa del presente. Esta exclusión ha existido siempre siendo respaldada por acciones educativas segregadoras que, para evitar su carácter discriminatorio, nos han llevado a la situación actual de intentar paliar dicho rechazo, ya sea sexista, académico, social o étnico (Torres, 2009).

No fue hasta la promulgación de la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)*, de 4 de agosto de 1970, cuando se consiguió la plena escolarización de todos los alumnos y alumnas españoles en educación primaria (Pérez-Segura, 2009). Por eso decimos que hasta ese momento se habla de segregación escolar, ya que según Salmerón-Sánchez (2011) apenas había alguna preocupación para aquellos alumnos que diferían de lo “normal”, optando por la separación de estos y agrupándolos

en distintas aulas, pudiendo distinguir de esta forma grupos sociales, como pueden ser las mujeres , los grupos homogéneos diferenciados de alumnado en función de la dificultad que algunos grupos como pueden ser las mujeres, los discapacitados o las clases sociales más bajas, tenían para acceder al sistema educativo, o por la diferente educación que recibían:

“El niño ‘diferente’ no tenía cabida en una escuela pensada para que todos los alumnos recibieran el mismo tipo de educación básica.” Salmerón (2011, 9)

Es a partir de 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación, cuando comenzamos a hablar de integración (artículo 93.1). A través de esta ley se pretendió establecer la igualdad de oportunidades educativas para todo el alumnado. Esto se amplió tras la aprobación de la Constitución Española de 1978 donde encontramos el artículo 14 que versaba que la igualdad de todos los españoles ante la que se completa con el derecho a la educación de todo el alumnado y se reconoce la libertad de enseñanza (artículo 27). El artículo 49 obliga a los poderes públicos a realizar una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos. Este artículo será desarrollado en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), donde se establece los principios de normalización de los servicios y de integración y de atención individualizada que han de llevar a cabo las administraciones educativas en todos sus niveles y áreas, con aquellas personas con alguna minusvalía.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) tuvo su aparición en el Informe Warnock (1978). Sin embargo, no fue hasta la promulgación de La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), cuando el concepto de NEE por primera vez en nuestro país (Salmerón Sánchez, 2011). Esta Ley permitió a los alumnos con NEE alcanzar los objetivos propuestos con carácter general para todo el alumnado. Esta integración, ha sido el proceso de educar juntos a niños sin y con necesidades educativas especiales, pero no con un currículo exactamente igual. No se puede decir que la integración haya sido un fracaso, supuso un avance que ahora debe evolucionar hacia el concepto de inclusión. Esta idea de NEE fue lanzada mundialmente en 1994 en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales

El término **educación inclusiva** aparece ya en los años noventa como un concepto evolucionado del de integración en la Conferencia Internacional de la UNESCO en Jomtiem (Tailandia, 1990). Pero no será hasta el año 2000, en la Conferencia Internacional de Educación, donde se habla por primera vez de educación inclusiva.

La idea era trasponer el concepto de “normalizar” a los diferentes a otro concepto más social que reconoce el derecho a la diferencia y su valor en sí mismo, respetando la diversidad del alumnado. El contraste entre la integración y la inclusión lo resume Elizondo (2016) con claridad:

Integración	Inclusión
Aceptar la diferencia	Acoger la diferencia
Habla de necesidades educativas especiales	Habla de barreras a la participación, al progreso, al aprendizaje
Se centra en el déficit para paliarlo a través de la educación normalizadora	Se fija en las capacidades de todo el alumnado para desarrollarlas en el aula enriqueciendo el aprendizaje para todos
Respuesta educativa segregadora: el alumno sale del aula y cuando está en ella hace otras tareas. Pocas veces participa en las tareas comunes del aula	La respuesta educativa es inclusiva. El alumno está siempre presente en el aula, participando y progresando con todos sus compañeros.
Apoyo fuera del aula	Apoyo dentro del aula, con dos profesores para trabajar con todos los alumnos
Metodología basada en el trabajo individual del alumno	Metodología basada en el colectivo: predomina el trabajar de forma cooperativa.

Tabla 1 Diferenciación de los conceptos “inclusión” e “integración” Extraída de Elizondo (2016).

En este punto es necesario subrayar que cuando se habla de educación inclusiva se habla de todo tipo de alumnos y no, como se hacía dentro del concepto de integración, solo de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Efectivamente, el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras diferencias posibles (Echeita y Ainscow 2010).

Por otra parte, la educación inclusiva implica comprender, aceptar y asumir que la responsabilidad del no aprendizaje, del fracaso escolar o de la educación discriminatoria no es de los individuos que no aprenden, que fracasa, que se marginan, sino de los límites que social y educativamente se encuentran en su proceso de aprendizaje.

Booth y Ainscow (2002, p.3) afirman que resulta muy complejo dar una definición exacta al concepto de “inclusión”, puesto que no todo el mundo comparte el mismo concepto. No obstante, las ideas que la inclusión en la educación implica en todos los casos son:

- La valoración de todos los estudiantes y del personal por igual.
- El aumento la participación de los estudiantes en las culturas escolares, en los planes de estudio y en las comunidades de las escuelas, y reducir su exclusión.
- La reestructuración de las culturas escolares, así como de los principios y las prácticas en los centros educativos para que respondan a la diversidad de los estudiantes de la localidad en la que se encuentran.
- La reducción las barreras al aprendizaje y la participación para todos los estudiantes, no sólo para aquéllos que presenten discapacidades o aquellos que están categorizados como con necesidades educativas especiales.
- Aprender de los esfuerzos que hacen determinados estudiantes para superar las barreras al acceso y la participación para, así, hacer cambios para beneficio de todos.
- Observación de las diferencias entre los estudiantes para utilizarlas como recursos para apoyar el aprendizaje, en lugar de considerarlas como problemas para ser superados.
- Reconocimiento del derecho de los estudiantes a una educación en su localidad.
- Mejora la escuela tanto para el profesorado como para el alumnado.
- Poner énfasis en el papel de las escuelas en la construcción de la comunidad y en el desarrollo de valores, así como en el incremento de los resultados.
- Fomento de las relaciones de apoyo mutuo entre las escuelas y sus comunidades.

- Reconocimiento de que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

¿Qué implica la inclusión para los colegios?

La inclusión es, por tanto, un proceso constante de mejora de los métodos que garantizan una diversidad del aula. Esta convivencia con lo “distinto” deriva en una actitud beneficiosa tanto para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales como para el resto de alumnado y comunidad educativa. Por tanto, es necesario aprovechar esta diferencia a nuestro favor y ofrecer de esta manera una educación de calidad que favorezca el aprendizaje de nuestros alumnos. Cuando hablamos de la inclusión como un proceso de mejora, nos referimos a una evolución sujeta a un periodo de tiempo que hay que tener en cuenta a la hora de desarrollar la actividad docente (Echeita y Ainscow, 2011, p. 32). Por tanto, lo primero de todo es no considerar a la inclusión como una receta, sino como un conjunto de procesos que no tienen fin (Booth y Ainscow, 2002, p. 19) que debe iniciarse con un análisis crítico del estado en el que está respecto a la inclusión para descubrir los objetivos para lograrla.

Otro factor importante en este proceso son las barreras de aprendizaje y participación a superar, es decir, todos aquellos obstáculos que los alumnos pueden encontrar impidiéndole un proceso de aprendizaje óptimo. Estas barreras socioeconómicas, de infraestructura, de programación... habrá que tenerlas en cuenta también en la actividad docente diaria ya que forman parte del proceso de inclusión del alumnado.

Para este proceso hacia la inclusión, Booth y Ainscow publicaron el *Index for Inclusion* (2000), que pretende ser una guía que clarifica tanto el concepto de inclusión como los pasos o etapas que pueden seguir los centros, así como las herramientas para hacerse las preguntas adecuadas. Este índice se estructura en 3 grandes dimensiones en torno a las cuales se establecen una serie de indicadores que sirven tanto para evaluar la situación respecto a la inclusión como para dar pistas a los centros para orientarse en la construcción de su modelo inclusivo. Las dimensiones (Booth y Ainscow, 2002, 16) son:

- Creación de una cultura inclusiva (afectando a todo el centro y a todos los que participan en el proceso educativo).

- Elaboración de políticas inclusivas (redefiniendo todos los objetivos, las formas de trabajo y de apoyo que se empleen en el centro, siempre desde la perspectiva del desarrollo del alumno).
- Desarrollo de prácticas inclusivas (haciéndolas coherentes con las dos dimensiones anteriores, abarcando a lo escolar, lo extraescolar y al propio entorno de la escuela, haciendo que todos sean capaces de participar y aprovechar esas prácticas).

Cada dimensión está subdividida en varias subdimensiones que tienen asociadas unos indicadores que, a su vez, cuentan con un listado de preguntas que guían tanto la reflexión como orientan para construir un modelo inclusivo. Partiendo del trabajo sobre estos indicadores y preguntas del Index, en un colegio cualquiera se podrían seguir las siguientes etapas¹ de análisis hacia la inclusión:

- En un primer curso:
 - Etapa 1. Constitución del grupo coordinador y planificación del proceso.
 - Etapa 2. Análisis del centro (un trimestre) a través de la reflexión sobre los indicadores y la preguntas del INDEX. Tras la exploración del conocimiento sobre la inclusión que tienen el profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado, las familias y los miembros de las instituciones de la comunidad, es necesario decidir qué áreas y que prioridades van a incluirse en el plan de mejora.
 - Etapa 3. Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva en incluirlo dentro de los documentos de planificación del centro, especialmente en la Programación General Anual con objetivos alcanzables, programados y evaluables. (medio trimestre).
- En el curso siguiente y sucesivos.
 - Etapa 4. Puesta en práctica de los aspectos que se han planificado para desarrollar de desarrollo (continuo). Poner en práctica las prioridades. Registro de los progresos que se van haciendo y de los problemas que surgen.

¹ Adaptado de Booth y Ainscow (2002, 26).

- Etapa 5. Evaluación continua del proceso, tanto de las innovaciones implantadas y los cambios producidos, como del trabajo con el propio INDEX. Estas conclusiones irían a la memoria del centro para incorporarse como prioridades en la siguiente Programación General Anual.

En resumidas cuentas, y utilizando lo que Booth y Ainscow (2002, 19) señalan como rasgos de la inclusión, queremos destacar que, desde esta perspectiva, la diversidad no es un problema, sino una fuente de riqueza para apoyar el aprendizaje de todos, no sólo de los alumnos. Así, la inclusión tiene que ver con las relaciones dentro de los centros escolares y entre estos y sus comunidades. Se puede concluir diciendo que la educación inclusiva no es algo sólo escolar, sino que es un aspecto de la sociedad inclusiva a la que tenemos que tender.

2- DISCAPACIDAD MOTORA EN EL AULA

2.1 Concepto y clasificación

En este proyecto se plantea una investigación, a través de encuestas a profesores del área de educación física, que pretende conocer las actitudes que presenta el profesorado de Educación Física para manejar la inclusión en sus clases de alumnos con una discapacidad física motora en los distintos colegios de Educación Primaria de nuestra Comunidad Autónoma.

Para llevar a cabo esta investigación, en primer lugar, es importante conocer de qué hablamos cuando nos referimos a la discapacidad motora para, de esta forma, comprender algunos aspectos referidos. Para ello subrayamos la definición dada por González-Castellano (2009 p.2):

“La deficiencia motora es aquella que provoca en la persona que la presenta alguna disfunción en el aparato locomotor. Implica ciertas limitaciones posturales, de desplazamiento y de coordinación de movimientos. El origen puede ser congénito o adquirido, y se puede presentar con grados muy variables.”

Además, para dar respuesta al alumnado con estas características es importante considerar el origen de esta deficiencia. Rodríguez Cuello (2011 p.3) realiza la siguiente clasificación:

- Discapacidades motóricas sin afectación cerebral:
 - Origen espinal (poliomielitis, espina bífida, lesiones medulares...)
 - Origen muscular (distrofias musculares)
 - Origen óseo-articular (malformaciones, reumatismos, lesiones osteoarticulares...)
- Discapacidades motóricas con afectación cerebral:
 - Parálisis cerebral
 - Tumores
 - Traumatismos

Es evidente que no todos los alumnos y alumnas con una deficiencia motora van a encontrar las mismas dificultades, sino que estas variarán según el distinto grado de funcionalidad de la calidad de movimiento que presenten los niños y niñas. Para facilitar la respuesta López González (1997 p.16) realiza una clasificación de los alumnos y alumnas con DM según la posibilidad de movimiento de los mismos:

- Niños y niñas autónomos en sus desplazamientos con o sin ayudas (muletas, andadores, prótesis...)
- Niños y niñas que hacen uso de silla de ruedas para desplazarse, pero no presentan ninguna dificultad en las extremidades superiores o si la presentan, de una forma moderada que les permite desplazarse de una forma autónoma.
- Niños y niñas con las extremidades superiores afectadas, pero no presentan dificultades en las extremidades inferiores, o si la presentan, de una forma moderada, por lo que son autónomos en sus desplazamientos
- Niños y niñas en silla de ruedas y que precisan ayuda en la mayoría de sus acciones, es decir, presentan sus extremidades superiores e inferiores afectadas.

Por otra parte, Serrano y Benavides (2015) asegura que no solo hay que centrarse en las facultades motrices de nuestros alumnos, sino que también hay que tener en cuenta el

grado de comprensión y comunicación dentro de este tipo de alumnado, ya que, como ya hemos visto anteriormente, en ciertas ocasiones la discapacidad motriz puede estar ligada a una afectación cerebral que puede alterar la comprensión y comunicación de nuestros alumnos.

No obstante, hay que tener en cuenta que estas clasificaciones son un instrumento orientativo de referencia y que las dificultades y necesidades educativas de cada alumno y alumna han de ser estudiadas de forma individual para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más beneficioso posible López González (1997 p.16).

Este tipo de alumnado, como indica Garel (2007), puede escolarizarse según sus necesidades en:

- Aulas hospitalarias: unidades escolares que atienden a casos más graves hospitalizados.
- Centro de Educación Especial: dan respuesta educativa a aquellos alumnos que requieran Adaptaciones Curriculares Significativas en grado extremo, y su nivel de inclusión y adaptación en un centro ordinario fuera mínimo y no pudiera ser beneficiosa para el alumno o alumna.
- Centros Ordinarios de atención educativa preferente para alumnado con Discapacidad Motora: centros ordinarios que disponen de recursos necesarios para atender correctamente a alumnos con discapacidad motora
- Centros Ordinarios

Sin embargo, podemos encontrar otras modalidades de escolarización combinada, cuando las necesidades de los alumnos lo requieran, donde el alumno comparte su proceso de enseñanza aprendizaje entre un Centro de Educación Especial y un centro ordinario o centros ordinarios de atención educativa preferente.

2.2 Recorrido por la legislación que relaciona discapacidad y educación

2.2.1 Normativa estatal: hitos históricos desde la “Ley General de Educación” hasta nuestros días

En este apartado se realiza una síntesis del recorrido legislativo a nivel estatal de la normativa referente a los alumnos con necesidades educativas especiales, desde la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, hasta la actual ley, destacando de este los hitos más importantes.

1970	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa Se concibe la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario
1978	Constitución Española -Se reconoce el derecho de todos los ciudadanos a la educación (Artículo 27). -Los poderes públicos están obligados a promover una política de integración de los ciudadanos en todas las áreas sociales (Artículo 49).
1978	Plan nacional de Educación Especial -Principio de normalización -Principio de Integración Escolar -Principio de Sectorización de la Atención Educativa -Principio de Individualización de la Enseñanza
1982	Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) Se da de forma legal a los principios enunciados en el Plan Nacional de Educación Especial
1985	Real decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial -Integración de los alumnos discapacitados en centros ordinarios
1990	Ley orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) -Se apuesta por los principios de normalización e integración. -Se introduce el concepto de Necesidades Especiales
1990	Ley orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes -Se distingue, dentro de la población con necesidades educativas especiales, aquella de educación compensatoria de aquella educación especial.
1995	Real decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación Especial de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales -Se insiste en la ordenación y planificación de los recursos -Se insiste en la organización de la atención educativa
1996	Real decreto 299/1996 de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación
2002	Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE)
2003	Ley 51/2003 de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad
2006	Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE)

Tabla 2 Cronograma del recorrido legislativo. Extraída de Martínez de Haro y Escarbajal (2010, 151)

En la actualidad con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) desarrollada en base a la Ley Orgánica de Educación 2/2006 ha podido dar un paso atrás en cuanto a la inclusión de alumnos con necesidades

educativas especiales. Según López Melero (2016) en la revista Educación, Política y Sociedad:

“La LOMCE no se compromete con el éxito de todo el alumnado en nuestras escuelas, ni con darle respuesta a las diferencias de este alumnado, ni manifiesta cómo actuar con el alumnado que está en riesgo de exclusión y, mucho menos habla de los recursos y medidas específicas que serían necesarias.”

Esto es afirmado por Sánchez del Pozo (2014 pp.50) quien hace una propuesta de mejora de la LOMCE otorgando mayor importancia a los principios inclusivos que a los principios económicos.

2.2.2 Normativa de la Comunidad Autónoma de Aragón: El Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón

Actualmente, en la Comunidad de Aragón, está en vigor el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Según este decreto y haciendo referencia a los alumnos con NEE, “se regula la respuesta educativa para garantizar la educación inclusiva y la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón.”

En esta norma se asegura la plena escolarización de todo el alumnado en edad escolar en los centros sostenidos con fondos públicos garantizando la no discriminación a través de unas actuaciones inclusivas que se realizarán en coordinación y con la participación de las familias o tutores legales, quienes se encontraran informados en todo momento, y otras administraciones o entidades para favorecer la respuesta educativa.

Asegura, además, la continuidad de todo este alumnado en el sistema educativo y exige a los centros educativos a realizar un programa de detección de alumnos con necesidades educativas especiales a través de una evaluación psicopedagógica, es decir, “un proceso interactivo, participativo, global y contextualizado que trasciende de un enfoque clínico de la evaluación y profundiza en la detección de necesidades desde un enfoque holístico, ofreciendo orientaciones útiles y precisas para el ajuste de la respuesta

educativa.” Esta evaluación se deberá realizar en la edad más temprana posible, y sus resultados serán recogidos en el informe psicopedagógico. Los centros educativos deberán facilitar esta información pertinente del alumnado con necesidades educativas especiales y debe existir una coordinación entre docentes, sobre todo, en cambios de etapa o cambios de centro.

Los centros educativos como garantes de la inclusión asegurarán la utilización de recursos que favorezcan a la respuesta educativa:

- Recursos Humanos: Todo el personal del centro educativo, tanto docente como no docente colaborarán con la respuesta inclusiva y será el Departamento el responsable de que estos centros tengan el profesorado y los profesionales necesarios para dar la respuesta educativa de calidad que necesite el alumnado.
- Recursos Didácticos: los centros deben asegurar que todos los instrumentos implicados en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje puedan ser utilizados por todos los alumnos de la forma más autónoma posible recurriendo a una adaptación de los materiales si se requiere.

Este decreto se completa con la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva en todos los centros educativos de la Comunidad de Aragón no universitarios, indicando las actuaciones generales y específicas de intervención educativa para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Finalmente, hay que citar la Ley 5/2019, de 21 de marzo, de derechos y garantías de las personas con discapacidad en Aragón, cuyo capítulo III está recoge el mandato de velar por el derecho a una educación inclusiva, previendo las medidas a adoptar por el sistema educativo público en relación con el alumnado con necesidades educativas especiales, llegando hasta el ámbito universitario, recogiendo un Plan especial de accesibilidad para adaptar los entornos físicos existentes y de la comunicación.

2.3 Experiencias de la Discapacidad motora en Educación Física: estado de la cuestión

El área de Educación Física es muy beneficiosa para los alumnos con algún tipo de discapacidad y, en especial, para aquellos con un déficit motórico. Esta práctica de la actividad física según Cumellas-Riera (2009) puede prevenir o retrasar la aparición de ciertas alteraciones biológicas de la salud degenerativas y mejorar su movilidad manteniendo un mayor control de su cuerpo y ajustándolo a sus posibilidades. Pero no solamente tiene beneficios en este ámbito, sino que, a nivel social y cognitivo, también presenta múltiples ventajas para el alumnado. A través de una Educación Física inclusiva, tanto el alumno o alumna con alguna discapacidad como aquellos sin ninguna discapacidad desarrollan habilidades sociales de integración en el grupo y de no discriminación.

En una investigación realizada en seis centros educativos, en los cuales había presentes nueve alumnos con discapacidad motora, llevada a cabo por Fernández Cabrera, Jiménez y otros (2019), en la cual tratan de averiguar los cambios del autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motora que se pueden dar en el área de Educación Física, muestran cómo, a través de una intervención docente inclusiva, los alumnos y alumnas con discapacidad motora presentan una mejora muy significativa del autoconcepto físico y académico en contraste a los alumnos y alumnas sin discapacidad motora, quienes muestran una estabilidad en la evolución de este autoconcepto.

Sin embargo, la implementación de esta intervención docente inclusiva en el aula de Educación Física se complica a la hora de ponerla en práctica. Según las observaciones de Constantini y Maggi (2019) la gran parte de los centros educativos muestran una falsa inclusión en sus aulas de Educación Física debido a el desconocimiento por parte de los profesores de Educación Física quienes desatienden esta inclusión o creen que el alumno está siendo incluido en la actividad, cuando en realidad está lejos de conseguirlo. Únicamente en un bajo número de ocasiones se pudo observar una inclusión correcta donde el alumnado podía participar en las actividades de Educación Física sin restricciones.

Una investigación similar llevada a cabo por Cumellas-Riera (2009) en distintos centros ordinarios de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Cataluña, estudia las necesidades que presenta un docente para llevar a cabo una Educación Física Adaptada con alumnos con discapacidad motora. Los resultados indican claramente

ciertos problemas en diversos factores que impiden que la intervención docente sea inclusiva.

En primer lugar, en cuanto al factor formación, la mayoría de los participantes de la observación tienen una formación y unos conocimientos específicos insuficientes para llevar a cabo una intervención docente adaptada a alumnos con discapacidad motora, pero su mayoría, sobre todo aquellos que ya han tenido experiencias previas con alumnado con discapacidad motora, está interesado en recibir cursos de formación e información.

Estudiando el factor recursos, los resultados indican que hay un porcentaje muy bajo de centros que poseen instalaciones deportivas adaptadas y un material adaptado inexistente o insuficiente para llevar a cabo las actividades con autonomía por parte del alumno o alumna con discapacidad motora.

Finalmente, en el factor humano, hay que añadir que la población encuestada indica que no ha tenido ningún tipo de asesoramiento para llevar a cabo su labor o este ha sido sin participación directa en las clases de Educación Física

Para solucionar esta problemática que hoy en día seguimos encontrando en nuestras clases de Educación Física, el Equipo de Discapacidad Física, Motora y Orgánica (2016) propone una serie de propuestas para la realización de una programación inclusiva para alumnos con discapacidad motora:

- La adquisición de las acciones motrices se verá condicionada por los movimientos funcionales de cada alumno o alumna con discapacidad para que estos no tengan que adaptarse y realizar movimientos que tal vez no puedan hacer, dando más importancia al esfuerzo que al resultado adecuando la exigencia a su nivel.
- Al establecer la adecuación de los contenidos es importante suprimir los mínimos posibles, utilizando los recursos disponibles y procurando que todo el alumnado en el aula sea capaz realizar la misma tarea o actividad del mismo modo, pudiendo ser esta a diferentes niveles.
- No abusar de los contenidos con competición, ya que estos pueden ser inductores de la exclusión de los alumnos con discapacidad.

- Es importante que el profesor de Educación Física tenga recursos humanos, es decir, que cuente con la ayuda de otros profesionales como pueden ser auxiliares de Educación Especial, fisioterapeutas, médico... Estos aportarán información y valorarán las necesidades del alumno o alumna para, de esta forma, garantizar el éxito de la inclusión.
- A pesar de que el alumno presente un docente o auxiliar de apoyo en las clases, no hay que abusar de este para que el alumno con necesidades educativas especiales no sea dependiente de este adulto, sino que hay que buscar estrategias para que sus compañeros actúen como facilitadores.

Así mismo Constantini y Maggi (2019) dan importancia a las actitudes del profesorado de Educación Física que indican que “un buen desempeño docente puede hacer que el alumno discapacitado sea uno más del grupo (...) para así lograr una mayor tolerancia y apertura a la aceptación de las diferencias individuales, haciendo que todos, de alguna forma, se beneficien”.

3. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Discapacidad y actitudes del profesorado de Educación Física. Estado de la cuestión.

En este apartado se va a hacer una revisión general de los estudios que analizan la relación entre discapacidad, motora y de cualquier otro tipo, y las actitudes del profesorado de EF. Veremos, primero, algunos estudios internacionales y, posteriormente, nos centraremos en los estudios en nacionales.

Estudios internacionales.

El primer trabajo que vamos a analizar es la que O'Brien, Kudláček y Howe (2009) hacen acerca de la inclusión de alumnos con discapacidades en la Educación Física. Su análisis sirve para clasificar los artículos en atención a las variables que estudian, agrupándolo en cuatro temáticas clave que en relación con la inclusión y la Educación Física:

- Variables predictivas: estas variables tienen que ver con a) la formación inicial del profesorado tanto en la especialidad (Educación Física) como en el trabajo con la discapacidad; b) actitudes hacia la inclusión entre el profesorado de EF; c) percepción del profesorado de EF acerca de las barreras para el desarrollo de la inclusión en su especialidad; y d) la contribución del personal especializado en discapacidad como apoyo para la EF inclusiva.
- Variables de contexto, que hacen referencia a la importancia que tienen las actitudes de los alumnos sin discapacidad ante los alumnos con discapacidad para que su inclusión en EF sea un éxito.
- Variables de proceso: centradas en el estudio de la importancia de las interacciones entre el alumnado, espontáneas o planificadas dentro de la clase de EF para que la inclusión sea un éxito.
- Variables de producto: centrados en el análisis de la eficacia de la inclusión desde el punto de vista de los resultados propios de la EF como de las mejoras en el ámbito individual para el alumnado con discapacidad.

De estos cuatro bloques de variables interesa el primero. Desde el punto de vista de este trabajo interesa el tema de la percepción por parte del profesorado de las barreras para llevar a cabo la inclusión.

Efectivamente, el mejor predictor de cómo se va a desarrollar un proceso de inclusión, según los autores, es el de las actitudes del profesorado hacia la inclusión y hacia el alumnado con discapacidad, que, según sean, se podrá comprobar si se trabaja de una manera superpuesta (actividades diferentes), integrada (actividades adaptadas) o inclusiva (actividades para que todos las puedan realizar).

Una segunda revisión la hacen Hernández y otros (2011) mencionando los primeros trabajos al respecto de los años 80, revisando en torno a 60 referencias sobre las que describe como se ha ido evolucionando desde el análisis de variables relacionadas con necesidades educativas especiales (edad, tipo, contexto cultural, etc.) a variables relacionadas con el profesorado, como edad, género, experiencia previa, percepción de competencia y cambios de actitudes (p. 26). En cuanto a las variables relacionadas con el profesor destaca la importancia de dos ámbitos de estudio, uno es el de percepción de la competencia del profesor para llevar a cabo la inclusión del alumnado con discapacidad,

otro el de las actitudes, pero considera que lo que falta es más estudios que relacionen ambas variables. Añade, además, la necesidad de contemplar en los estudios aspectos comunitarios de la inclusión (p. 29), yendo más allá de la relación directa entre profesorado y alumnado.

Otra revisión, muy completa, la ofrecen Qi y Ha (2012) clasificando los estudios en tres grupos según los temas sobre los que se ocupan:

- Perspectivas de los agentes implicados en la EF inclusiva, bien de padres, de alumnos, de la administración educativa o de los profesores.
- Prácticas inclusivas eficaces, examinando los efectos de las buenas prácticas para la inclusión los alumnos con discapacidades en la EF.
- Impacto de la inclusión sobre el alumnado con o sin discapacidad en la educación física.

De estos tres bloques de estudios, desde el punto de vista de este trabajo, interesa el primero, concretamente en cuanto al temas de las actitudes. En este tema Qi y Ha (2012) concluyen que todos los estudios revisados resaltan la importancia de las actitudes para la inclusión, y que los factores que contribuyen a las actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con discapacidad son la preparación profesional, la autoeficacia percibida, las experiencias previas y el apoyo disponible por parte de la escuela en su conjunto. Por otro lado, los factores que impiden una actitud positiva son la ausencia de formación continua, falta de preparación, y el tipo y la severidad de la discapacidad de los alumnos.

También interesa el bloque de estudios acerca de las consecuencias de la inclusión en EF del alumnado con y sin discapacidad. De los estudios que analizan se deduce que la inclusión no produce efectos negativos en los alumnos sin discapacidad. Por otra parte, para los alumnos con discapacidad no es tan claro el efecto en los resultados de aprendizaje en EF, aunque sí que se favorecen los resultados de las interacciones sociales.

Tant y Watelain (2014) analizan artículos centrados en las actitudes del profesorado, bien de educación primaria o de secundaria. Las conclusiones las categorizan en tres bloques:

- Relación del tipo de enseñanza y actitudes ante la inclusión de discapacitados: edad, género; experiencia en general o en el campo de la inclusión; sentimiento de competencia o de autoeficacia, formación en EF adaptada.

“... los estudios tienen a mostrar que el factor intrínseco a los enseñantes más predictivo de una actitud positiva desde la perspectiva de la inclusión reposa en el sentimiento de competencia [autoeficacia]. Dicho esto, los factores relacionados con la formación en EF adaptada o sobre la experiencia de enseñanza con alumnado con discapacidad puede bien influenciar directa y positivamente las actitudes de los enseñantes, bien indirectamente a través de la construcción del sentimiento de autoeficacia” (Tant y Watelain, 2014, p. 45).

- Relación entre factores extrínsecos de los enseñantes y sus actitudes. Los autores concluyen que los niveles educativos inferiores son más favorables a la inclusión y que el tipo de déficit hace variar la actitud de los enseñantes, siendo el alumnado con déficits de comportamiento el más “rechazado”.
- Finalmente, destacan que únicamente los docentes con una actitud favorable a la inclusión ponen en práctica prácticas inclusivas y adaptativas eficaces tanto para el alumnado con discapacidad como para el que no la tiene.

Una cuarta revisión más actualizada es la que hacen McNeil, Lante y Pill (2017), que revisan un total de veintidós estudios

Estos estudios están más dirigidos a las actitudes del profesorado en formación, tratando de valorar distintos aspectos en relación de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con DM y con otras discapacidades en las clases de Educación Física, evaluando los siguientes aspectos:

- Análisis de las actitudes hacia la enseñanza de la Educación Física con alumnado con diferentes tipos de discapacidades.
- Variables personales que influyen en las actitudes
- Formación de los futuros maestros en la configuración de sus actitudes hacia la inclusión de alumnos con DM en EF.
- Influencia de las prácticas en la modificación de las actitudes.

- Conocimiento y percepción de lo que es la DM.
- Predicción de la intención en enseñar a alumnos con discapacidades.

Los autores concluyen que los maestros en formación tienen actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con DM. Muestran también que, a pesar de las intenciones favorables hacia la enseñanza con alumnos con DM, no siempre tienen un sentido de auto eficacia en cuanto a la posibilidad de hacerlo y de trasladar sus conocimientos y experiencias para llevar a cabo inclusión en el aula, mostrando siempre desconfianza en llevarla a cabo.

Finalmente, queremos citar la revisión que hace Jiménez Medina (2018) analizando en 27 estudios las metodologías de investigación empleadas y los resultados obtenidos. Las conclusiones a las que se llegan son (p. 27):

- La actitud hacia la inclusión del alumnado con discapacidad es positiva entre el profesorado de EF.
- Los docentes y los futuros docentes señalan que es importante para la inclusión, aumentar la formación especializada, y la disponibilidad de más recursos personales y materiales.
- El alumnado con necesidades de apoyo educativo específico, así como sus compañeros, muestran también una buena predisposición a compartir las clases de EF. La EF tiene carácter socializador.

Estudios en castellano.

Encontramos estudios que se centran en el análisis de las actitudes de los alumnos en las clases de EF respecto a sus compañeros con discapacidad, considerando que la inclusión no depende sólo de la interacción profesorado-alumnado, sino que también depende de un entorno social que incluya las actitudes favorables de profesorado, alumnado y familias. González y Baños (2012), partiendo de la teoría de la acción planificada (Madden, Ellen y Ajzen, 1992), trabajaron con estudiantes con y sin discapacidad con el objetivo de conocer y las actitudes y creencias iniciales del alumnado sin discapacidad hacia quienes la tienen. Tras la aplicación de un cuestionario antes y después de las actividades conjuntas, concluyeron que “las actitudes pueden configurarse

como parte del proceso integrador”, y que las intervenciones en los contextos educativos y sociales favorecen la integración.

Partiendo de presupuestos semejantes, hay que citar estudios como los de Reina, Hutzler, Íñiguez y Moreno (2016), y el de Íñiguez-Santiago, Ferriz, Martínez Cebrián y Reina (2017), dedicado a la construcción y validación del cuestionario EAADEF² para medir las actitudes del alumnado sin discapacidad en relación con sus compañeros que la tienen.

Una aplicación de la EAADEF más reciente la podemos encontrar en el trabajo de Contreras y Abellán (2018), que miden el cambio de las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad después de desarrollar una unidad didáctica de deporte adaptado con alumnado de sexto de Primaria en la provincia de Cuenca. Las conclusiones hacen referencia a la importancia de incluir los deportes adaptados en las programaciones de EF de Primaria como elemento de modificación de actitudes hacia la discapacidad.

Otra referencia la encontramos en Tárraga, Grau y Peirats (2013), que analizaron las actitudes de estudiantes de Maestro en la Universidad de Valencia a partir de la aplicación de la escala ORI³ adaptada para el contexto español. El objetivo, además de la validación del instrumento, era identificar las diferencias que pudieran existir entre los estudiantes de diferentes grados (Infantil y Primaria) antes de optar por las distintas menciones, comparándolos, además con las actitudes ante la integración por los estudiantes que ya habían optado por la mención de Educación Especial. Las conclusiones apuntaban, primero, a que los estudiantes en general tienen una actitud más positiva después de haber cursado la asignatura de Necesidades Educativas Especiales. Segundo, que cuanto menor es el nivel de edad al que van dirigidos los estudios (infantil contra primaria), más positiva es la actitud manifestada. Finalmente, que los estudiantes de un postgrado de Educación Especial tenían actitudes más positivas que los de Grado, probablemente por el hecho de

² Escala de Actitudes hacia el Alumnado con Discapacidad en Educación Física.

³ Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale (Antonack, R.F. y Larrive, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149).

estar más predispuestos a la inclusión al haber elegido esta especialización y conocer más sus recursos y sus posibilidades.

Abellán (2015) centra su estudio en los estudiantes del grado de Maestro de EF y sus actitudes mostradas ante la discapacidad (en general). Con una población de 76 estudiantes, les pasa dos cuestionarios, uno, la “Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad”⁴ y, otro, la escala de creencias hacia la atención a la discapacidad en la actividad física de González y Baños (2012). Las conclusiones se resumen en lo siguiente:

- Actitud muy positiva de los estudiantes de EF, por encima de la, probablemente motivada por haber estudiado materias relacionada con la discapacidad.
- tendencia a mostrar actitudes más positivas entre los hombres en relación con las mujeres
- a mayor experiencia con el alumnado con discapacidad mejor actitud
- el alumnado del cuarto curso muestra actitudes más favorables que los de cursos inferiores.

Estos resultados, sin embargo, no son estables entre diferentes estudios, incluso de los mismos autores. En estudio con una población semejante, aplicando dos cuestionarios, Sáez Gallego, Abellán y Hernández (2019), no encuentran diferencias significativas por sexo en las actitudes hacia la inclusión de alumnado (p. 82), como tampoco el nivel de formación, dado que concluyen que los grados de Primaria mención EF y de Infantil preparan de igual manera para el desarrollo de la inclusión.

De esta revisión del estado de la cuestión entre la literatura sobre actitudes del profesorado de EF ante la discapacidad, se pueden sacar algunas conclusiones como resumen:

- Los estudios van dirigidos a valorar la actitud hacia la discapacidad en general y su inclusión en las clases de EF.

⁴ Verdugo, M. A., Jenaro, C. y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. En M. A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid, Siglo, pp. 79-135).

- No se encuentran apenas estudios en castellano que se dirijan a medir la actitud de docentes en servicio; generalmente están dedicados a alumnado de grado de Maestro.
- Existen estudios sobre la actitud de los alumnos ante la inclusión de sus compañeros en las clases de EF, como también existen centrados en profesorado (sobre todo, estudiantes).
- Los resultados no son estables pudiéndose dar variaciones en el análisis de las mismas variables de un estudio a otro.

3.2 Objetivos de la investigación: valoración de las actitudes del profesorado de Educación Física ante las posibilidades inclusivas en Educación Física para el alumnado con Discapacidad Motora.

3.2.1 Base teórica.

A lo largo del punto anterior se han mencionado estudios en los que se da una importancia a las actitudes de los docentes hacia la inclusión y hacia las propias discapacidades relacionándolo con otros factores que permitirán que esa inclusión tenga éxito o no. Es decir, la idea es que una conducta tiene que ver, entre otros factores, por la actitud de quien la realiza.

Esta afirmación procede de la Teoría de la Acción Planificada (TAP)⁵ desarrollada fundamentalmente por Ajzen y otros colaboradores (1992). Estos autores establecen que, cuando se tiene intención de conducta, éstas intenciones están condicionadas por tres elementos que pueden predecir las conductas finales. Estos elementos son las actitudes, las normas subjetivas y la percepción de control que el sujeto tiene de la conducta que va a realizar.

⁵ *The Theory of Planned Behaviour.*

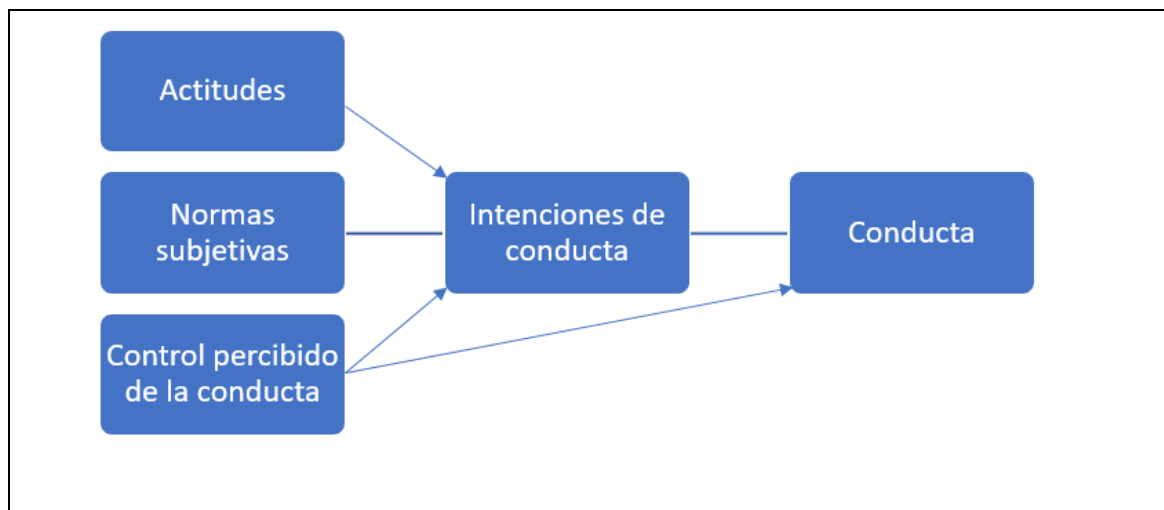


Figura 1. Teoría de la acción planificada. Tomado de Madden, Ellen y Ajzen, 1992, p.4.

El que las intenciones puedan predecir la conducta depende de estos elementos, pero también de otros que están fuera del control individual (Ajzen, 2011, p. 1115), es decir, de elementos contextuales.

Si describimos la TAP adaptándolo al tema de este trabajo (figura 2), la inclusión del alumnado de DM en la EF, es decir, la actividad docente inclusiva, sería lo que equivaldría a la conducta final, lo que el maestro de EF debe hacer para tener éxito en su objetivo.

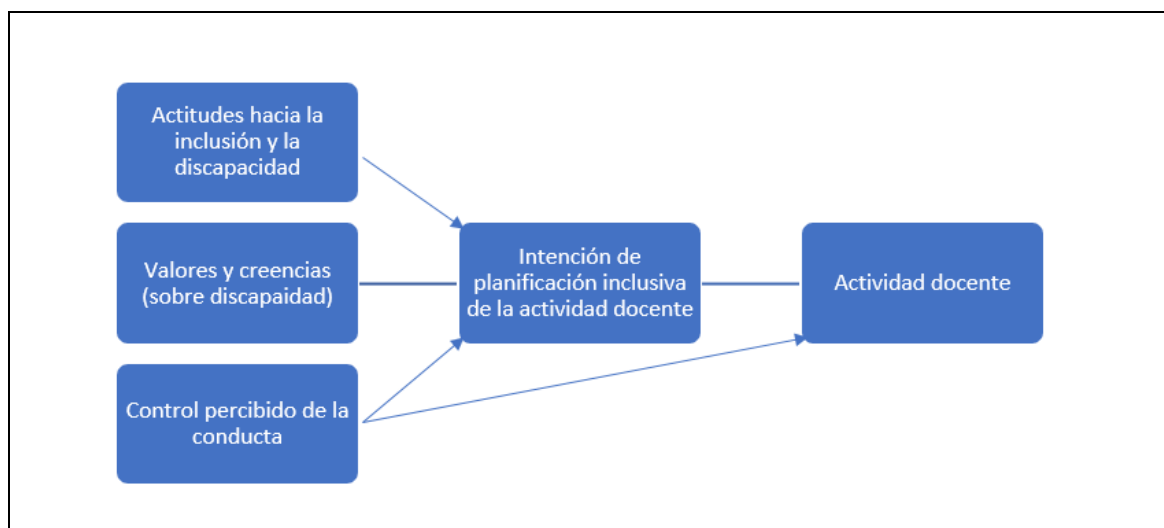


Figura 2. La teoría de la acción planificada aplicada a la actividad docente inclusiva. Adaptado de Madden, Ellen y Ajzen, (1992)

Estas intenciones de inclusión estarán condicionadas por la percepción que el maestro o maestra tenga en relación con lo que debe hacer. Esto dependerá también de la formación, de la experiencia previa.

Otro elemento que configurará las intenciones son los valores y creencias que el docente tiene respecto a la propia EF, sobre la discapacidad motora y sus posibilidades, y sobre la inclusión. Estas creencias influyen en las actitudes que influyen directamente en las intenciones y en la conducta de una persona de manera positiva o negativa. Esta actitud puede variar no solo por factores externos (contexto de la escuela), sino por otros de carácter interno (creencias y la capacidad que el profesor percibe sobre lo que tiene que hacer).

3.2.2 *Objetivos de la investigación*

Con esta investigación pretendo los siguientes objetivos:

- Iniciarme en las técnicas de investigación científica en ciencias sociales mediante la elaboración de un cuestionario sencillo a cuyos resultados se le aplicarán estadísticos básicos de contraste de hipótesis.
- Indagar sobre las actitudes de los docentes de EF ante la inclusión de alumnado con DM en su área.
- Contrastar la hipótesis de que el profesorado que responde a este tipo de encuestas es más sensible ante la inclusión, con lo que las puntuaciones en el cuestionario serán altas.
- Comprobar si existen diferencias entre los distintos grupos que contestan al cuestionario en función de variables como el género, la experiencia docente, la formación inicial, o la experiencia con alumnado con DM.
- Contrastar los resultados del estudio de la CC. AA Aragonesa con otros de carácter internacional que hayan trabajado sobre el mismo tema.

3.3 Planificación de la investigación: Secuencia de la investigación y planificación temporal de la misma.

La secuencia del trabajo comienza a principios de año 2020 con la elección del tema de la discapacidad motora y la relación con la EF. A partir de entonces, se comenzó a pensar cuál debería ser el proceso que, básicamente, fue el siguiente:

- Marzo:
 - Documentación sobre el tema buscando en distintas bases de datos⁶.
 - Búsqueda de cuestionarios ya validados que pudieran ser utilizados (a ser posible que no se hubieran aplicado en Aragón).
- Abril:
 - Elaboración del cuestionario (ver apartado 4.3.2.1 de este trabajo)
 - Visto bueno al cuestionario por parte del tutor del TFG.
 - Determinación de la población y forma (aleatoria) de seleccionar la muestra.
- Mayo:
 - Remisión de los cuestionarios a toda la población posible (a todos los centros públicos, concertados y privados con Educación Primaria) mediante carta para ser contestados a través de Google Form, difundida con la ayuda de la Inspección de Educación de Teruel, un asesor de Educación Física del centro de profesorado Juan de Lanuza, Zaragoza, y una profesora de Educación Física de CEEIP José Camón Aznar⁷, Zaragoza.
 - Del 2 de mayo hasta el 25 de mayo: recepción de cuestionarios⁸.
 - A partir del 25 de mayo: tratamiento de los datos, conclusiones y redacción del trabajo.

⁶ Se utilizaron las siguientes bases de datos: Academia.edu, Dialnet, Researchgate, Eric y Google académico, además de otras fuentes como son los repositorios de distintas universidades españolas.

⁷ Centro Público con escolarización preferente de alumnos con discapacidad motora.

⁸ Aunque el último cuestionario está fechado en el día 15 de mayo de 2020, se mantuvo abierto el formulario en Google hasta el día 25, pero no entró ninguna respuesta nueva.

3.3.1 *Población y muestra sobre la que se realiza:*

Como se acaba de decir, la selección de la muestra se hizo de forma aleatoria, seleccionándose por sí misma después de enviar el cuestionario a todo el listado de centros de Educación Primaria de Aragón. Esto supone que quienes contestan son aquellos maestros/as de EF que son más sensibles a los temas de la inclusión. Por tanto, debemos decir de antemano que la muestra, al no ser intencionada, no puede considerarse representativa de la población de maestros/as de EF aragoneses. Para que hubiera sido representativa, habría que haberla planificado con medios que no estaban a mi alcance.

No obstante, esta muestra aleatoria nos sirve para ver un poco cómo son las iniciativas ante un problema para el que es necesario tener una actitud positiva hacia su solución. Además, sirve para realizar un proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que un TFG es parte de la formación de una futura maestra. La muestra y sus características, se describirá en el punto 4, centrándonos en los aspectos que luego nos van a servir para hacer comparaciones⁹.

3.3.2 *Metodología e instrumentos.*

El cuestionario y su estructura.

El cuestionario está estructurado en tres bloques: los datos demográficos, las actitudes generales hacia la inclusión y, finalmente, las actitudes hacia la enseñanza de alumnos con discapacidad motora en Educación Física.

- *Datos demográficos.*

El primer bloque del cuestionario ha buscado los datos demográficos que luego, agrupados por categorías, nos van a servir para comparar los resultados. Teniendo en cuenta que se va a aplicar a maestros y maestras de Educación Primaria, nos interesa recoger los siguientes datos:

⁹ Todas las tablas (de la 1 a la 10) que describen la muestra se encuentran en el Anexo I “DISCAPACIDAD MOTORA Y E.F. (Tratamiento de datos)”..

Variables demográficas	Ítem cuestionario
Género	1
Años de experiencia	2
Formación	3
Provincia de trabajo	4
Tipo de centro en el que trabajan	5a
Situación laboral del maestro que responde	5b
Escolarización en el centro de alumnado con discapacidad motora	6
¿Has tenido, o tienes, alguna alumna o alumno con discapacidad motórica en tus clases?	7

Tabla 3: Variables demográficas

- *Primera parte. Actitudes hacia la inclusión en general.*

En este apartado se ha partido del “Index for inclusión”, que plantea tres dimensiones para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva en las escuelas. Estas tres dimensiones van dirigidas a la creación de *culturas inclusivas* (A), a la *elaboración de políticas inclusivas* (B) y al desarrollo de *prácticas inclusivas* (C) (Booths y Ainscow, 2002)¹⁰. La guía del Index está pensada para el diagnóstico y la mejora de la inclusión en el conjunto de una escuela, por lo que afecta a toda la comunidad: profesorado, familias y alumnado. Sin embargo, puede ser útil que den una visión de cómo creen los maestros y maestras de EF que son sus centros en relación con la inclusión.

Siguiendo a (Booths y Ainscow, 2002, p.8), las tres dimensiones las definiríamos desde el punto de vista del maestro de Educación Física, quedando las dos primeras (A y B) para valorar la cultura y estrategias inclusivas de la escuela en la que trabaja y la tercera (C), para que él o ella se pronuncie respecto a sus prácticas inclusivas:

Dimensión A: creación de culturas inclusivas. “[En mi escuela] se pretende crear una comunidad segura, estimulante, de colaboración y basada en el respeto mutuo, en el que todo el profesorado y cada alumno o alumna sean valorado como

¹⁰ Booth, T. y Ainscow, M. (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Education. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>.

elemento que promueve los máximos rendimientos para todos, comunidades en las que se desarrollen valores inclusivos compartidos por todos”.

Dimensión B: Estrategias y políticas inclusivas: “[En mi escuela] se pretende asegurar que la inclusión está presente en todas las actividades y que utilizan estrategias que fomentan la participación de todos los alumnos y alumnas desde el momento en el que se incorporan a la escuela.

Dimensión C: prácticas inclusivas. “[Como maestra/o de EF] desarrollo prácticas que coherentes con las estrategias y culturas inclusivas. Las actividades de aprendizaje las planteo para dar respuesta a la diversidad de mi alumnado. Animo a todos los alumnos y alumnas a participar activamente en todos los aspectos de su aprendizaje, incorporando lo que ellos saben y sus experiencias a lo que hacemos en clase. Busco recursos materiales y otros que se encuentran en los propios alumnos, padres y entorno de manera que puedan ser utilizados para apoyar el aprendizaje y la participación de mis alumnos”.

Estas dimensiones, a su vez, están divididos en subindicadores. Así, para construir el cuestionario en su primera parte, hemos seleccionado 24 indicadores distribuidos como sigue en la tabla siguiente:

Index (Booths y Ainscow, 2002)			Cuestionario
Dimensión	Sundimensión	Indicador	Ítem
Cultura inclusiva	Construir comunidad	A.1.1	8
		A.1.3	9
		A.1.5	10
	Valores inclusivos	A.2.3	11
		A.2.4	12
		A.2.5	13
Estrategias y políticas educativas	Desarrollar una escuela para todos	A.2.6	14
		B.1.5	15
Prácticas inclusivas	Orquestrar el proceso de aprendizaje	B.1.6	16
		C.1.1	17
		C.1.2	18
		C.1.3	19
		C.1.4	20
		C.1.5	21
		C.1.6	22
		C.1.7	23
		C.1.8	24
		C.1.9	25
		C.1.10	26
		C.1.11	27
		C.1.12	28
	Movilizar recursos	C.2.1	29
		C.2.4	30
		C.2.5	31

Tabla 4: Organización de la primera parte del cuestionario.

Esta primera parte del cuestionario, “Actitudes hacia la inclusión”, quedaría como sigue:

8. Todo el mundo merece sentirse acogido en la escuela.
9. Los profesores colaboramos entre nosotros.
10. En mi escuela hay colaboración entre el profesorado y las familias
11. El profesorado en mi escuela piensa que todo el alumnado es igual de importante.
12. El profesorado y el alumnado son tratados en mi escuela como personas.
13. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en la escuela
14. En mi escuela nos esforzamos en disminuir las prácticas discriminatorias.
15. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.
16. El centro organiza los grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.
17. Las unidades didácticas que planteo responden a la diversidad de los alumnos que tengo en el grupo.
18. Las unidades didácticas las diseño para que sean accesibles a todos los estudiantes.
19. Las unidades didácticas que trabajo con mis alumnos contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
20. Implico de manera activa a mis alumnos en su propio aprendizaje.
21. Planteo mis clases de EF para que mis alumnos aprendan de manera colaboradora.
22. La evaluación la utilizo para que todos mis alumnos se motiven con sus logros, por pequeños que sean.

23. Planteo la disciplina en clase sobre la base del respeto mutuo entre yo y mis alumnos y alumnas y entre ellos mismos.
24. La planificación, la revisión y la enseñanza la suelo hacer en colaboración con mis compañeros.
25. Me preocupo de apoyar el aprendizaje y la participación de todos mis estudiantes.
26. Cuando me corresponden tareas de apoyo me preocupo de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes
27. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
28. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.
29. Selecciono y organizo los recursos que uso en Educación Física para apoyar la inclusión.
30. Selecciono y organizo los recursos que uso en Educación Física para apoyar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
31. Utilizo la diversidad entre el alumnado como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje en Educación Física.

- *Segunda parte. Actitudes hacia la enseñanza de alumnos con discapacidad motora en Educación Física.*

La segunda parte del nuestro cuestionario recogería los indicadores del cuestionario sobre “*Attitudes toward Teaching Individuals with Physical Disabilities in Physical Education*” (ATIPDPE) en la versión validada por Kudláček, Válková, Sherrill, Myers y French (2002) y desarrollada más tarde por Kudláček (2002), Kudláček, Sherrill y Válková (2002) y Doukeridou y otros (2011) y Di Nardo, Kudláček, Tafuri y Sklenariková (2014) y, por último, Cyran y otros (2017). Este cuestionario está compuesto por un conjunto de 12 ítems que se valoran las actitudes de los encuestados a través de 12 afirmaciones que valoran los posibles resultados que puede producir la inclusión de alumnado con DM en las clases de EF. Es decir, se pregunta para que valoren la probabilidad que creen quienes contestan que tienen esos resultados cuando se da la inclusión.

En origen, el cuestionario contaba con una lista de 10 ítems y así fue aplicado por Kudláček, Sherrill y Válková (2002) y Doukeridou y otros (2011), pero posteriormente se añadieron dos ítems más (Kudláček, 2007) referidos a creencias, actitudes sobre los efectos (negativos) que la inclusión pudiera tener para el alumnado. La versión final que queda con los 12 ítems que siguen y que son los que se han utilizado en la encuesta, componiendo así la segunda parte del nuestro cuestionario.

32. Incluir a alumnos o alumnas con discapacidades físicas en la clase de Educación Física ayuda a los que no tienen discapacidad a aprender a interactuar con los que sí las tienen (+ para el alumnado) (1)¹¹.
33. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que dar las clases sea más difícil (- para el profesorado) (2).
34. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en la clase de educación física aumenta la disponibilidad de los estudiantes sin discapacidades para ayudar a los demás (+ para el alumnado) (3).
35. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que la planificación y preparación de las sesiones sea más compleja (- para el profesorado) (4).
36. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física aumentará la tolerancia de mis alumnos y alumnas (+ para el alumnado) (5).
37. La inclusión en las actividades de Educación Física tiene un efecto positivo en el desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas con discapacidades físicas (por ejemplo, autoestima, sentido de pertenencia al grupo, etc.) (+ para el alumnado) (6).
38. Los estudiantes con discapacidades físicas se sienten discriminados en las clases de Educación Física (- para el alumnado) (7).
39. Los estudiantes con discapacidades físicas retrasan las actividades y el progreso en las clases de Educación Física (- el profesorado) (8).
40. La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad física hace que el resto del alumnado tenga más conocimiento sobre las personas con discapacidades (+ para el alumnado) (9).
41. Incluyendo a los estudiantes con discapacidades físicas en las clases de educación física enseña a los estudiantes a cooperar (+ para el alumno) (10).
42. Los estudiantes sin discapacidad física se sienten discriminados en mis clases de educación física (- para el alumnado) (11).
43. Incluir estudiantes con discapacidades físicas en mis clases reduce la calidad de la enseñanza (- para el profesorado) (12).

En este cuestionario se utiliza una escala de siete puntos (1-7) en la que 1 es un desacuerdo con la afirmación del ítem, mientras que 7 máximo acuerdo con la afirmación. Hay que tener en cuenta que unas afirmaciones tienen un carácter positivo (+) y otras un carácter negativo (-). Estos 12 ítems se agrupan en los artículos referidos más arriba en tres componentes según las afirmaciones que hacen afectan a alumnos o a profesores.

Tratamiento de la información: estadísticos básicos.

El cuestionario está organizado en tres bloques, y cada uno de ellos tiene un tipo de tratamiento diferente. Para el primer bloque de datos demográficos, vamos a utilizar simplemente un tratamiento descriptivo, basándonos en el uso de porcentajes sacados en la encuesta.

Para el segundo bloque, “Actitudes hacia la inclusión en general”, tendremos dos tipos de tratamiento. Utilizaremos sólo la puntuación media y la desviación típica.

¹¹ El número entre paréntesis es el del ítem en las versiones originales de ATIPDPE.

Para el caso de la dimensión “prácticas inclusivas”, dirigidas a valorar actitudes individuales, se harán comparaciones para saber si hay alguna diferencia notable. Para ello, utilizaremos las medias de puntuación para cada uno de los ítems y las medias de todas las respuestas para el conjunto de los ítems que componen cada subdimensión o dimensión del cuestionario. Para valorar la significación de las diferencias entre las medias trabajaremos con los siguientes estadísticos:

- Media (\bar{x}). Calculada directamente con la función “Promedio” de Excel.
- Desviación típica de la media (DT). Calculada directamente desde las puntuaciones directas con la función “Desvest” de Excel.
- Porcentajes (%): representando una cantidad en una fracción de 100 partes iguales

4. RESULTADOS.

4.1 Datos demográficos: características sobre la población

Las respuestas de los 81 encuestados permite hacer un análisis más profundo acerca de la población con la que se trabaja, comprobando que un 91,36% de la muestra proviene de la escuela pública y un 8,64% de la escuela concertada (ver anexo I, tabla 4). La distribución por género y por tramos de años de experiencia se recoge en la siguiente tabla

Distribución de los encuestados/as por género y años de experiencia							
	Intervalos en años						% género
	A (0-5)	A (6-10)	B (11-15)	B (16-20)	C (21-25)	C (26-30)	
Hombre	18,18%	22,73%	18,18%	20,45%	6,82%	13,64%	54,32%
Mujer	32,43%	16,22%	16,22%	18,92%	8,11%	8,11%	45,68%
Total general	24,69%	19,75%	17,28%	19,75%	7,41%	11,11%	100,00%

Tabla 5. Distribución de la población por género y años de experiencia

Como podemos observar en la tabla, podemos comprobar como hay un mayor porcentaje de docentes con poca experiencia en el puesto, sobre aquellos con más experiencia en la docencia de la Educación Física.

La formación inicial de los encuestados se ha agrupado en tres bloques (figura 3): maestros/as cuya formación es la de Magisterio con la especialidad hecha en la carrera

(X), formación de Magisterio con especialidad adquirida posteriormente a través de cursos homologados u oposiciones (Y) y, finalmente, maestros/as con licenciatura INEF o grado CAFD (Z).

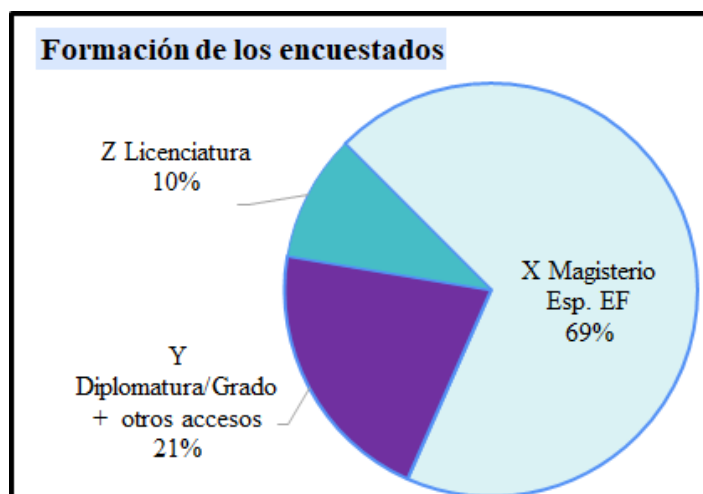


Figura 3. Formación de los encuestados. Referencia: Anexo I, tabla 2

Las respuestas registradas muestran que hay una mayor parte de la población encuestada entra dentro del bloque X, que abarca casi un 70% del total, mientras que el resto se divide entre los bloques Y y Z, siendo el primero el doble que el segundo respectivamente.

En lo que se refiere a si los encuestados conocen si existe o no alumnado con DM en el centro, los resultados son los que muestra la figura 4:

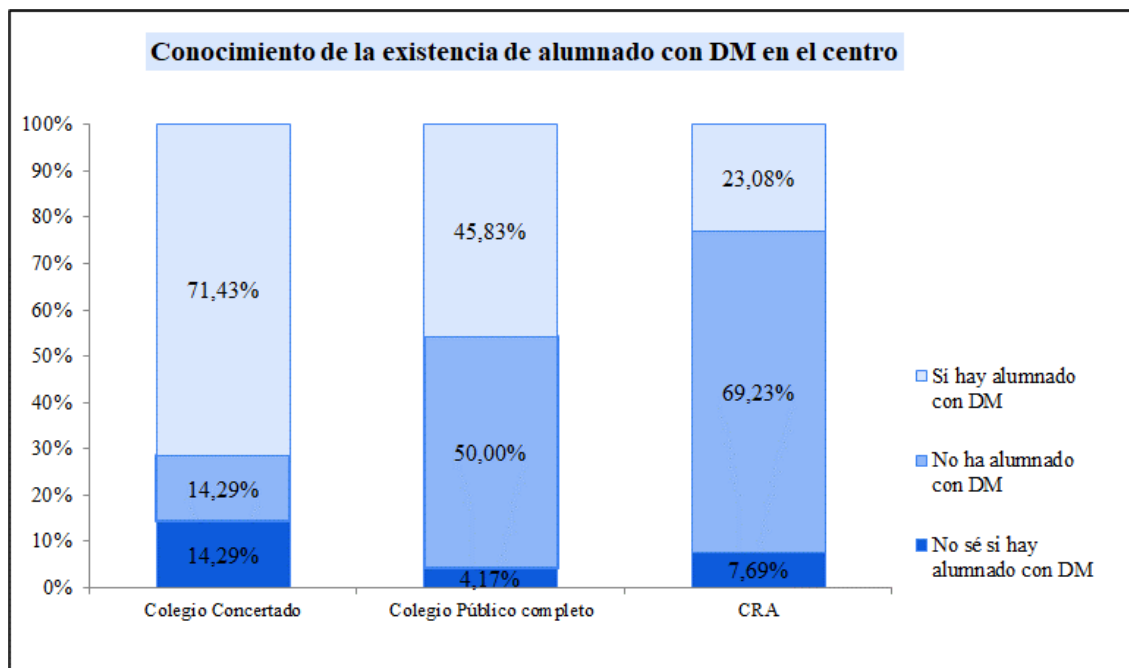


Figura 4. Conocimiento de la existencia de alumnado con DM en el centro Referencia: Anexo I, tabla 8

En este grafico se puede observar cómo en los centros concertados existe un mayor desconocimiento acerca de la presencia de casos con Discapacidad Motora en su centro, siendo estos mismos quienes menos alumnado con este déficit presentan. Por otro lado, los centros Públicos, Colegios Públicos completos y Centros Rurales Agrupados, poseen mayor porcentaje de alumnos o alumnas con alguna deficiencia motora.

Experiencia previa de los encuestados/as según tipo de centro		
Tipo de centro	Sí	Porcentaje
Colegio Concertado	4	57,14%
Colegio Público completo	30	65,22%
C.P. completo, preferente DM	2	100,00%
CRA	17	65,38%

Tabla 6: Experiencia previa del trabajo con alumnado de discapacidad motora

4.2 El contexto: percepción de la cultura inclusiva de los centros.

4.2.1 Cultura inclusiva

En esta dimensión de “Cultura inclusiva” los encuestados indican cómo perciben que el su centro escolar trabaja la inclusión . A su vez esta dimensión A la dividimos en dos subdimensiones:

- Construir comunidad: ítems 8-10
 - 8- Todo el mundo merece sentirse acogido en la escuela.
 - 9- Los profesores colaboramos entre nosotros.
 - 10- En mi escuela hay colaboración entre el profesorado y las familias

- Valores inclusivos: ítems 11-14
 - 11- El profesorado en mi escuela piensa que todo el alumnado es igual de importante.
 - 12- El profesorado y el alumnado son tratados en mi escuela como personas.
 - 13- El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en la escuela
 - 14- En mi escuela nos esforzamos en disminuir las prácticas discriminatorias.

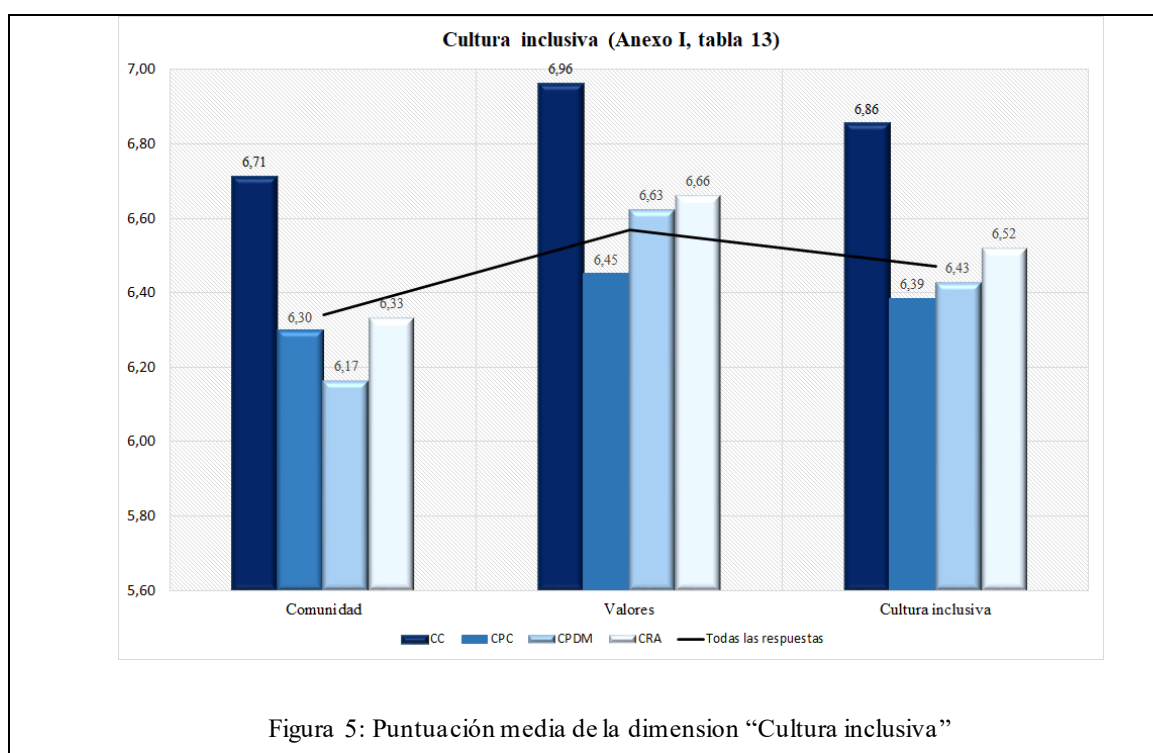
Cuando decimos que un centro tiene una cultura inclusiva, en este se reconocen, aceptan y respetan las diferencias de cada persona de la comunidad. Es decir, que se pretende en ella crear una comunidad segura, estimulante, de colaboración y basada en el respeto mutuo, donde todo el profesorado y cada alumno o alumna sean valorados y se trabaje para su máximo rendimiento, una comunidad que desarrolle valores inclusivos compartidos por todos.

En la siguiente figura 5 podemos comprobar cómo los profesores de EF que ejercen en un Centro Concertado son aquellos que perciben que en su centro escolar existe una mayor cultura inclusiva respecto a los centros públicos. Esto llama la atención porque a

su vez, como hemos visto en la figura 4, a su vez son aquellos que más desconocimiento tienen acerca de los casos con alumnos o alumnas con DM en su centro.

Comparando los Centros Públicos, llama la atención como aquellos con escolarización Preferente de Discapacidad Motora sean los que menor puntuación tengan en la subdimensión de “construir comunidad”, cuando deberían ser estos quienes más preparados para la inclusión.

Por otro lado, observamos como los docentes de los Centros Rurales Agrupados son aquellos que, dentro de los Centros Públicos, perciben una mayor tendencia a la inclusión en sus colegios. Esto se puede dar ya que en este tipo de centros presentan unas comunidades más pequeñas, con grupos de alumnos más reducidos, donde llevar a cabo la inclusión de estos es más sencillo.



4.2.2 Estrategias y políticas educativas

Entrando en la dimensión “Estrategias y políticas educativas” comprobamos como los docentes de EF perciben como, a nivel de centro, se desarrolla una escuela inclusiva para todos. Los ítems que se recogen son los siguientes.

15-Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.

16-El centro organiza los grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.

De nuevo comprobamos como en los Centros Concertados tiende a una inclusión en este aspecto por parte de los maestros de EF, tanto en la acogida inicial del alumnado como en la formación de grupos de aprendizaje para que todo el alumnado del centro se sienta acogido. Las puntuaciones de esta dimensión respecto a la anterior se mantienen estables en este grupo de profesorado.

Sin embargo, en los Centros Públicos se observa una ligera caída de las puntuaciones, siendo esta vez los Centros Públicos con escolarización preferente de DM los más bajos.

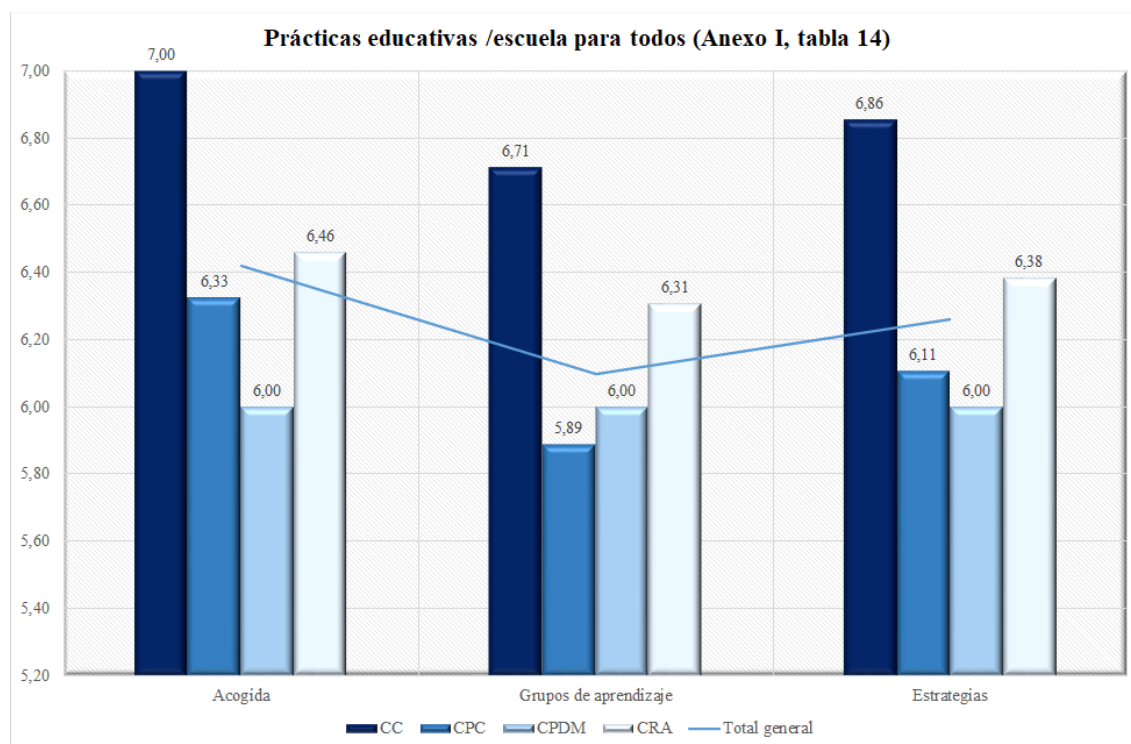


Figura 6: Puntuaciones medias de la dimensión “Políticas educativas, escuela para todos”

4.2.3. Prácticas inclusivas.

La dimensión: prácticas inclusivas, presenta dos subdimensiones:

- Organizar el proceso de aprendizaje para la inclusión (ítems 17 a 28)
- Movilizar recursos (ítems 29 a 31)

La comparación entre los datos de la población según su género y según la formación inicial de los encuestados la haremos a través de las medias y desviaciones típicas de cada una de las variables.

a) Diferencias en prácticas inclusivas según el género

Ítem (organizar el proceso de aprendizaje) Base de los datos: Anexo I, tabla 15.	MT	DT	MH	DT	MM	DT
17. Unidades didácticas plateadas para la diversidad del grupo.	6,43	0,69	6,25	0,72	6,65	0,59
18. Las unidades didácticas accesibles para todos los estudiantes.	6,58	0,63	6,48	0,70	6,70	0,52
19. Las unidades didácticas orientadas a la comprensión diferencias	6,17	0,83	6,00	0,91	6,38	0,68
20. Implico de manera activa a mis alumnos en su propio aprendizaje.	6,54	0,57	6,43	0,59	6,67	0,53
21. Planteo mis clases para aprendizaje colaborativo	6,37	0,71	6,25	0,78	6,51	0,61
22. Evaluación motivadora, reconociendo incluso pequeños logros.	6,28	0,76	6,16	0,89	6,43	0,55
23. Disciplina en clase sobre la base del respeto mutuo	6,74	0,50	6,60	0,58	6,89	0,31
24. Planifico, reviso mi enseñanza en colaboración con los compañeros.	5,38	1,17	5,18	1,32	5,62	0,92
25. Apoyo el aprendizaje y la participación de todos mis estudiantes.	6,70	0,49	6,56	0,55	6,86	0,35
26. En el de apoyo a otros grupos facilito la participación de todos.	6,51	0,77	6,27	0,87	6,80	0,47
27. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.	4,64	1,96	4,64	2,04	4,65	1,89
28. Los estudiantes participan en las actividades complementarias	4,04	1,65	4,05	1,62	4,03	1,71

¹²Tabla 7: Diferencias en la organización del proceso de aprendizaje según género

Como podemos comprobar las mujeres son aquellas que tienen una mayor puntuación en esta subdimensión en cuanto a su organización del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Es decir, parece que la tendencia es a una mayor preocupación por la diversidad, la atención a los alumnos diferentes y dadas a la promoción de la participación de todos.

Vemos también que hay ítems en los que la desviación típica tanto de hombres como de mujeres es muy amplia, como por ejemplo en el ítem 27. Esto quiere decir que hay mayor diversidad de opinión entre el grupo. Así bien, también podemos encontrar otros ítems donde esta desviación típica es muy baja, por lo que las opiniones de los participantes serán similares en esos ítems.

¹² MT: media del conjunto de todos los encuestados. MH: media de los encuestados hombres. MM: media de las encuestadas mujeres. DT: desviación típica del grupo que corresponda.

Ítem (Movilizar recursos) Base de los datos: Anexo I, tabla 15.	MT	DT	MH	DT	MM	DT
29. Selecciono y organizo recursos para apoyar la inclusión.	6,47	0,61	6,32	0,64	6,65	0,54
30. Selecciono y organizo recursos apoyar el aprendizaje de todos	6,65	0,57	6,55	0,59	6,78	0,53
31. Utilizo la diversidad del alumnado como recurso para enseñar	6,25	0,92	6,07	0,90	6,46	0,90

Tabla 8: Diferencias en la movilización de recursos según género

En la subdimensión de movilización de recursos, encontramos también una diferencia en las medias a favor de las mujeres, aspecto que es coherente con lo visto en la dimensión anterior. Sin embargo, las desviaciones típicas en esta subdimensión son menos amplias, por lo que tanto hombres como mujeres por lo que tanto hombres como mujeres puntuarán de una manera más concentrada.

En ambas tablas, podemos comprobar cómo las mujeres tienen una puntuación mayor en todos los ítems de la dimensión, por lo que podemos decir que el género femenino tiene una mayor predisposición hacia la inclusión.

b) Diferencias en prácticas inclusivas según años de experiencia

Otra de las variables que contemplamos es la experiencia como docentes. En la tabla 9 se recogen las puntuaciones de cada uno de los 3 grupos de experiencia.

Ítem (organizar el proceso de aprendizaje) ¹³ Base de los datos: Anexo I, tabla 17.	Medias			
	Tot	A	B	C
17. Unidades didácticas plateadas para la diversidad del grupo.	6,43	6,39	6,53	6,33
18. Las unidades didácticas accesibles para todos los estudiantes.	6,58	6,67	6,60	6,33
19. Las unidades didácticas orientadas a la comprensión diferencias	6,17	6,11	6,33	6,00
20. Implico de manera activa a mis alumnos en su propio aprendizaje.	6,54	6,46	6,73	6,33
21. Planteo mis clases para aprendizaje colaborativo	6,37	6,33	6,50	6,20
22. Evaluación motivadora, reconociendo incluso pequeños logros.	6,28	6,17	6,43	6,27
23. Disciplina en clase sobre la base del respeto mutuo	5,38	5,11	5,67	5,47
24. Planifico, reviso mi enseñanza en colaboración con los compañeros.	6,74	6,72	6,83	6,57
25. Apoyo el aprendizaje y la participación de todos mis estudiantes.	6,70	6,66	6,77	6,67
26. En el de apoyo a otros grupos facilito la participación de todos.	6,51	6,54	6,43	6,57

¹³ Tot.: media del conjunto de todos los encuestados. A: media del grupo de 0-10 años de experiencia; B: media del grupo de 11 a 20 años de experiencia; C: media del grupo de 21 años de experiencia en adelante.

27. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.	4,64	4,47	5,07	4,20
28. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias	4,04	3,91	3,83	4,73

Tabla 9: Diferencias en la organización del proceso de aprendizaje según años de experiencia

Ítem (movilizar recursos) Base de los datos: Anexo I, tabla 17.	Medias			
	Tot	A	B	C
29. Selecciono y organizo recursos para apoyar la inclusión.	6,47	6,36	6,57	6,53
30. Selecciono y organizo recursos apoyar el aprendizaje de todos	6,65	6,58	6,73	6,67
31. Utilizo la diversidad del alumnado como recurso para enseñar	6,25	6,11	6,53	6,00

Tabla 10: Diferencias en la movilización de recursos según años de experiencia

Comparando resultados según los años de experiencia de los encuestados, vemos en la tabla 9 cómo hay más variabilidad de puntuaciones según los ítems, no obstante, el grupo B (con experiencia entre 11 y 20 años) es el más inclusivo al organizar el proceso de aprendizaje en la primera subdimensión.

En la subdimensión de movilización de recursos (tabla 10), se puede comprobar cómo en todos los ítems los que mayor puntuación presentan son los del grupo B. Por lo tanto, podemos decir que los docentes que tienen de 11 a 20 años de experiencia en general son el colectivo más proclive para llevar a cabo una inclusión en el aula.

c) Diferencias en prácticas inclusivas según la formación inicial

Si buscamos diferencias en la organización del proceso de aprendizaje para favorecer la inclusión en los resultados según la formación de los encuestados, vemos cómo no destaca ningún grupo, ya que las medias son muy similares en todos los bloques.

Ítem (organizar el proceso de aprendizaje) ¹⁴ Base de los datos: Anexo I, tabla 19.	Medias			
	Tot	x	Y	Z
17. Unidades didácticas plateadas para la diversidad del grupo.	6,43	6,46	6,24	6,63
18. Las unidades didácticas accesibles para todos los estudiantes.	6,58	6,64	6,35	6,63
19. Las unidades didácticas orientadas a la comprensión diferencias	6,17	6,25	6,06	5,88
20. Implico de manera activa a mis alumnos en su propio aprendizaje.	6,54	6,56	6,35	6,75
21. Planteo mis clases para aprendizaje colaborativo	6,37	6,45	6,29	6,00

¹⁴ Tot.: media del conjunto de todos los encuestados. X: formación de Magisterio/ Grado de Maestro con especialización en la formación inicial; Y: formación de Magisterio / Grado de Maestros con especialización de EF adquirida después de la formación inicial; Z: Licenciados INEF, Graduados CAFD.

22. Evaluación motivadora, reconociendo incluso pequeños logros.	6,28	6,27	6,47	6,00
23. Disciplina en clase sobre la base del respeto mutuo	5,38	5,38	5,41	5,38
24. Planifico, reviso mi enseñanza en colaboración con los compañeros.	6,74	6,71	6,82	6,75
25. Apoyo el aprendizaje y la participación de todos mis estudiantes.	6,70	6,70	6,71	6,71
26. En el de apoyo a otros grupos facilito la participación de todos.	6,51	6,45	6,67	6,63
27. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.	4,64	4,59	4,65	5,00
28. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias	4,04	3,92	4,24	4,38

Tabla 11: Diferencias en la organización del proceso de aprendizaje según formación

No obstante, si se observa mayor diferencia en la subdimensión de movilización de recursos para la inclusión donde en todos los ítems destaca el grupo Y (maestros con especialización de EF adquirida después de la formación inicial).

Ítem (movilizar recursos) Base de los datos: Anexo I, tabla 19.	Medias			
	Tot	X	Y	Z
29. Selecciono y organizo recursos para apoyar la inclusión.	6,47	6,45	6,59	6,38
30. Selecciono y organizo recursos apoyar el aprendizaje de todos	6,65	6,59	6,88	6,63
31. Utilizo la diversidad del alumnado como recurso para enseñar	6,25	6,20	6,41	6,25

Tabla 12: Diferencias en la movilización de recursos según formación

4.3 El resultado de las respuestas al cuestionario ATIPDPE.

La presentación de los resultados del cuestionario central del trabajo se va a hacer con una estructura semejante a la que han utilizado otros estudios. Así, no veremos los resultados de manera continua por ítem, sino que estarán agrupados según los efectos que produzca la inclusión del alumnado de DM en las clases de EF. Estos efectos o resultados de la inclusión afectan positiva o negativamente al alumnado, y negativamente para profesorado¹⁵. Las comparaciones serán hechas por géneros, por años de experiencia en

¹⁵ Véanse: Kudláček, Sherrill, Valková (2002); Kudláček (2007); Doukeridou y otros (2011); Di Nardo, Kudláček, Tafuri, Skienářiková (2014). En todos los trabajos, la escala es de 1 (en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo), teniendo en cuenta que algunos enunciados tienen formulación negativa.

la docencia, por formación, por existencia de alumnado con DM en el centro, y por la experiencia directa con este tipo de alumnado.

4.3.1. Datos globales.

En la siguiente tabla podemos comprobar la media de todas las respuestas de cada ítem con su desviación típica.

Datos sacados de la Tabla 21-25. Respuestas a los Ítems del cuestionario de actitudes. Medias y DT de todos los encuestados		Todos los encuestados	DT
Resultados positivos para el alumnado			
1	32. Inclusión ayuda a los ASD a interactuar con los ACDM ¹⁶ .	6,58	(0,70)
3	34. Inclusión de ACDM aumenta la disponibilidad de ayuda de los ASD.	6,40	(0,70)
5	36. Incluir a ACDM en las clases de EF aumentará la tolerancia de todos los alumnos y alumnas.	6,30	(0,90)
6	37. La inclusión en EF tiene efecto positivo en el desarrollo de la personalidad del ACDM (autoestima, sentido de pertenencia grupo...)	6,59	(0,69)
9	40. La inclusión de ACDM hace que los ASD más conocimiento sobre las personas con discapacidades	6,65	(0,73)
10	41. La inclusión de los ACDM en las clases de EF enseña a los estudiantes a cooperar.	6,37	(0,99)
Resultados negativos para el alumnado			
7	38. Los ACDM se sienten discriminados en las clases de Educación Física.	3,19	(1,75)
8	39. Los ACDM retrasan las actividades y el progreso en las clases de EF.	2,38	(1,60)
11	42. Los ASD se sienten discriminados en mis clases de EF	3,06	(1,09)
12	43. Incluir ACDM en mis clases reduce la calidad de la enseñanza	3,27	(1,34)
Resultados negativos para el profesorado			
2	33. Incluir ACDM en las clases de EF hace que dar las clases sea más difícil.	4,93	(1,58)
4	35. Incluir ACDM en las clases de EF hace que la planificación y preparación de las sesiones sea más compleja.	5,54	(1,48)

Tabla 13 resultados globales de Actitudes hacia la enseñanza de alumnos con discapacidad motora en Educación Física.

Como se muestra en la tabla, los resultados muestran unas puntuaciones medias altas con unas desviaciones típicas que no llegan a la unidad, por lo que podemos decir que en general, todos los participantes encuestados tienen una percepción positiva de la inclusión para el alumnado.

¹⁶ ASD: alumnado sin discapacidad; ACDM: alumnado con discapacidad motora. Por otra parte, los números de la primera columna corresponden a la numeración de los cuestionarios en los estudios citados en la nota anterior. Esto será igual en todas las siguientes tablas.

En el segundo bloque de “resultados negativos para el alumnado” las puntuaciones son bajas. Así bien, la inclusión no es considerada como una estrategia perjudicial para los alumnos y alumnas. No obstante, los resultados en estos ítems presentan una desviación típica más amplia, por lo que las opiniones podrían variar entre la población.

Por último, en los dos ítems que muestran que la inclusión tiene resultados negativos para el profesorado, aunque la desviación típica en estos casos también sea más amplia, la media de las respuestas se posiciona por encima de la mitad, por lo que el profesorado piensa que la inclusión de los alumnos con DM en el aula dificulta la actuación docente.

4.3.2. Datos por género

Para ver las diferencias entre género comprobamos, por ítem, cada uno de los promedios y sus desviaciones típicas comparando los de los hombres con los de las mujeres.

Datos sacados de la Tabla 21-25. Respuestas a los Ítems del cuestionario de actitudes. Medias y DT de según género		Media Hombre	DT Hombre	Media Mujeres	DT Mujeres
Resultados positivos para el alumnado					
1	32. Inclusión ayuda a los ASD a interactuar con los ACDM.	6,55	0,63	6,62	0,13
3	34. Inclusión de ACDM aumenta la disponibilidad de ayuda de los ASD.	6,41	0,73	6,38	0,11
5	36. Incluir a ACDM en las clases de EF aumentará la tolerancia de todos los alumnos y alumnas.	6,34	0,75	6,24	0,18
6	37. La inclusión en EF tiene efecto positivo en el desarrollo de la personalidad del ACDM (autoestima, sentido de pertenencia grupo...)	6,57	0,73	6,62	0,11
9	40. La inclusión de ACDM hace que los ASD más conocimiento sobre las personas con discapacidades	6,66	0,65	6,64	0,14
10	41. La inclusión de los ACDM en las clases de EF enseña a los estudiantes a cooperar.	6,39	0,92	6,35	0,18
Resultados negativos para el alumnado					
7	38. Los ACDM se sienten discriminados en las clases de Educación Física.	3,39	1,78	2,95	0,28
8	39. Los ACDM retrasan las actividades y el progreso en las clases de EF.	2,64	1,60	2,08	0,26
11	42. Los ASD se sienten discriminados en mis clases de EF	3,09	1,03	3,03	0,19
12	43. Incluir ACDM en mis clases reduce la calidad de la enseñanza	3,52	1,36	2,97	0,21
Resultados negativos para el profesorado					
2	33. Incluir ACDM en las clases de EF hace que dar las clases sea más difícil.	5,16	1,57	4,65	0,26
4	35. Incluir ACDM en las clases de EF hace que la planificación y preparación de las sesiones sea más compleja.	5,82	1,21	5,22	0,28

Tabla 14: Resultados según género

Como podemos comprobar en la tabla 14, los resultados de los hombres y las mujeres en tienen un promedio en cada ítem semejante, por lo que podemos decir que ambos géneros opinan que la inclusión es beneficiosa y no tiene efectos negativos para el alumnado con y sin DM y están algo de acuerdo en que esta inclusión puede dificultar la actividad docente. Hay que destacar que las mujeres tienen mayor variabilidad de opiniones respecto a los hombres en todos sus ítems.

Observando todos estos resultados podemos decir que tanto hombres como mujeres tendrán unas actitudes similares a la hora de enfrentarse a un caso de alumnado con discapacidad motora en el aula.

4.3.3 Diferencias por experiencia.

A continuación, se hará una comparación de resultados diferenciando según los años de experiencia de los maestros de Educación Física.

Datos sacados de la Tabla 21-25. Respuestas a los Ítems del cuestionario de actitudes. Medias y DT de según formación		Media A	DT A	Media B	DT B	Media C	DT C
Resultados positivos para el alumnado							
1	32. Inclusión ayuda a los ASD a interactuar con los ACDM.	6,5	0,74	6,83	0,38	6,27	0,96
3	34. Inclusión de ACDM aumenta la disponibilidad de ayuda de los ASD.	6,53	0,56	6,23	0,86	6,40	0,63
5	36. Incluir a ACDM en las clases de EF aumentará la tolerancia de todos los alumnos y alumnas.	6,17	1,06	6,50	0,78	6,20	0,68
6	37. La inclusión en EF tiene efecto positivo en el desarrollo de la personalidad del ACDM (autoestima, sentido de pertenencia grupo...)	6,58	0,87	6,57	0,50	6,67	0,49
9	40. La inclusión de ACDM hace que los ASD más conocimiento sobre las personas con discapacidades	6,58	0,91	6,79	0,49	6,53	0,64
10	41. La inclusión de los ACDM en las clases de EF enseña a los estudiantes a cooperar.	6,28	1	6,57	0,82	6,20	1,26
Resultados negativos para el alumnado							
7	38. Los ACDM se sienten discriminados en las clases de Educación Física.	3,03	1,46	3,00	1,82	2,93	2,12
8	39. Los ACDM retrasan las actividades y el progreso en las clases de EF.	2,17	1,18	2,40	1,87	2,87	1,88
11	42. Los ASD se sienten discriminados en mis clases de EF	2,92	1,16	3,27	0,98	3	1,13
12	43. Incluir ACDM en mis clases reduce la calidad de la enseñanza	3,14	1,10	3,23	1,52	3,67	1,50
Resultados negativos para el profesorado							
2	33. Incluir ACDM en las clases de EF hace que dar las clases sea más difícil.	4,72	1,61	5	1,70	5,27	1,22
4	35. Incluir ACDM en las clases de EF hace que la planificación y preparación de las sesiones sea más compleja.	5,53	1,44	5,57	1,57	5,53	1,46

Tabla 15: Respuestas a los Ítems del cuestionario de actitudes según años de experiencia.

Viendo los resultados en la tabla, todos los ítems tienen una media similar. No existe gran variación de opiniones respecto a la positividad de la inclusión frente a alumnado con DM ya que apenas superan la unidad en la desviación típica.

Por otro lado, los bloques cuyos ítems que indican que la inclusión de alumnos o alumnas con DM tienen efectos negativos para el alumnado y el profesor tienen una desviación típica mayor, por lo que se puede decir que existen más dispersión de las puntuaciones, y, por tanto, diferentes opiniones respecto a estos temas.

4.3.4. Resultados por formación

También se comparan los resultados en el cuestionario según la formación de la población encuestada. En la tabla siguiente podemos comprobar cómo todos los grupos de maestros de EF, independientemente de su formación, perciben la inclusión de alumnos con DM como algo importante, al menos viendo las altas puntuaciones en el primer bloque.

Las puntuaciones bajas en el bloque de resultados negativos manifiestan que los maestros y maestras consideran que los efectos de la inclusión no son negativos para los alumnos, como se demuestra al comprobar que las puntuaciones de algunos de los ítems manifiestan desacuerdo con estas consecuencias negativas posibles.

Datos sacados de la Tabla 21-25. Respuestas a los Ítems del cuestionario de actitudes. Medias y DT de según formación		Media X	DT X	Media Y	DT Y	Media Z	DT Z
Resultados positivos para el alumnado							
1	32. Inclusión ayuda a los ASD a interactuar con los ACDM.	6,5	0,76	6,71	0,59	6,88	0,35
3	34. Inclusión de ACDM aumenta la disponibilidad de ayuda de los ASD.	6,38	0,65	6,47	0,87	6,38	0,74
5	36. Incluir a ACDM en las clases de EF aumentará la tolerancia de todos los alumnos y alumnas.	6,2	0,98	6,47	0,72	6,62	0,52
6	37. La inclusión en EF tiene efecto positivo en el desarrollo de la personalidad del ACDM (autoestima, sentido de pertenencia grupo...)	6,55	0,76	6,71	0,47	6,63	0,52
9	40. La inclusión de ACDM hace que los ASD más conocimiento sobre las personas con discapacidades	6,58	0,81	6,77	0,56	6,83	0,35

10	41. La inclusión de los ACDM en las clases de EF enseña a los estudiantes a cooperar.	6,39	0,99	6,24	1,15	6,5	0,76
Resultados negativos para el alumnado							
7	38. Los ACDM se sienten discriminados en las clases de Educación Física.	3,27	1,74	3,29	1,9	2,37	1,41
8	39. Los ACDM retrasan las actividades y el progreso en las clases de EF.	2,44	1,50	2,59	2,03	1,5	1,07
11	42. Los ASD se sienten discriminados en mis clases de EF	3,05	1,14	3,12	0,93	3	1,2
12	43. Incluir ACDM en mis clases reduce la calidad de la enseñanza	3,36	1,29	3,35	1,58	2,5	1,07
Resultados negativos para el profesorado							
2	33. Incluir ACDM en las clases de EF hace que dar las clases sea más difícil.	4,98	1,42	5	1,90	4,38	2
4	35. Incluir ACDM en las clases de EF hace que la planificación y preparación de las sesiones sea más compleja.	5,61	1,38	5,71	1,16	4,75	2,44

Tabla 16: . Respuestas a los Ítems del cuestionario de actitudes formación.

Por último, todos los participantes están de acuerdo en que la inclusión de este tipo de alumnado puede tener efectos negativos en cuanto a las dificultades que plantea para la actuación docente del profesorado, pero sobre todo destaca el grupo Y (magisterio con especialidad adquirida posteriormente) quienes tienen las puntuaciones más altas, es decir, los que tienen una actitud más reticente por las dificultades que la inclusión genera.

4.3.5. Resultados comparados según experiencia con alumnado con discapacidad motora.

Por último, se procede a comparar los resultados según la experiencia con alumnos o alumnas con DM:

Datos sacados de la Tabla 21-25. Respuestas a los Ítems del cuestionario de actitudes. Medias y DT de según la experiencia con alumnado con DM	Media con exp	DT con exp	Media sin exp	DT sin exp
Resultados positivos para el alumnado				

1	32. Inclusión ayuda a los ASD a interactuar con los ACDM ¹⁷ .	6,509	0,724	6,714	0,659
3	34. Inclusión de ACDM aumenta la disponibilidad de ayuda de los ASD.	6,34	0,732	6,5	0,638
5	36. Incluir a ACDM en las clases de EF aumentará la tolerancia de todos los alumnos y alumnas.	6,377	0,765	6,143	1,113
6	37. La inclusión en EF tiene efecto positivo en el desarrollo de la personalidad del ACDM (autoestima, sentido de pertenencia grupo...)	6,679	0,471	6,429	0,959
9	40. La inclusión de ACDM hace que los ASD más conocimiento sobre las personas con discapacidades	6,698	0,638	6,556	0,892
10	41. La inclusión de los ACDM en las clases de EF enseña a los estudiantes a cooperar.	6,415	0,887	6,286	1,182
Resultados negativos para el alumnado					
7	38. Los ACDM se sienten discriminados en las clases de Educación Física.	3,245	1,86	3,071	1,538
8	39. Los ACDM retrasan las actividades y el progreso en las clases de EF.	2,491	1,717	2,179	1,362
11	42. Los ASD se sienten discriminados en mis clases de EF	3,17	1,105	2,857	1,044
12	43. Incluir ACDM en mis clases reduce la calidad de la enseñanza	3,34	1,386	3,143	1,268
Resultados negativos para el profesorado					
2	33. Incluir ACDM en las clases de EF hace que dar las clases sea más difícil.	5,113	1,613	4,571	1,476
4	35. Incluir ACDM en las clases de EF hace que la planificación y preparación de las sesiones sea más compleja.	5,717	1,378	5,214	1,618

Tabla 17: Respuestas a los Ítems del cuestionario de actitudes según experiencia con alumnado con DM.

Como se observa en la anterior tabla no se encuentran ninguna diferencia significativa entre los docentes de EF que han tenido experiencias previas con alumnado con DM y los que no, puesto que ambos tienen unas puntuaciones similares, lo que significa que los dos grupos tendrán unas actitudes similares hacia un caso de inclusión de DM.

Se observa también que el profesorado sin experiencia previa tiene una percepción más positiva de los efectos de esta inclusión sobre todo el alumnado y profesorado, ya que sus puntuaciones son ligeramente más bajas. Quizá sea por el hecho de que nunca se hayan visto en una situación de trabajo con alumnado de DM

4.4 Comparación del estudio realizado con otros países.

¹⁷ ASD: alumnado sin discapacidad; ACDM: alumnado con discapacidad motora. Por otra parte, los números de la primera columna corresponden a la numeración de los cuestionarios en los estudios citados en la nota anterior. Los que están junto al texto son los que corresponden a nuestro cuestionario integrado.

En este apartado se llevará a cabo una comparación entre los estudios hechos con:

- Di Nardo y otros (2014), con datos obtenidos de una muestra de 65 profesores de EF matriculados en el Máster en Ciencias del Deporte para la prevención y el bienestar (Facultad de Ciencias del Deporte, Nápoles).
- Doukeridou y otros (2011), con datos procedentes de una muestra de 211 profesores de EF.

Datos sacados de la Tabla 21-25. Respuestas a los Ítems del cuestionario de actitudes. Medias y DT de según la experiencia con alumnado con DM		Aragón (2020) N=81	DT	Di Nardo (2014)	DT	Doukeridou (2011)	DT
Resultados positivos para el alumnado							
1	32. Inclusión ayuda a los ASD a interactuar con los ACDM.	6,58	(0,70)	5,90	(1,41)	5,71	(1,32)
3	34. Inclusión de ACDM aumenta la disponibilidad de ayuda de los ASD.	6,40	(0,70)	5,89	(1,32)	5,92	(1,22)
5	36. Incluir a ACDM en las clases de EF aumentará la tolerancia de todos los alumnos y alumnas.	6,30	(0,90)	6,01	(1,43)	5,72	(1,34)
6	37. La inclusión en EF tiene efecto positivo en el desarrollo de la personalidad del ACDM (autoestima, sentido de pertenencia grupo...)	6,59	(0,69)	6,06	(1,32)	6,03	(1,28)
9	40. La inclusión de ACDM hace que los ASD más conocimiento sobre las personas con discapacidades	6,65	(0,73)	5,70	(1,55)	6,10	(1,12)
10	41. La inclusión de los ACDM en las clases de EF enseña a los estudiantes a cooperar.	6,37	(0,99)	6,10	(1,37)	6,07	(1,19)
Resultados negativos para el alumnado							
7	38. Los ACDM se sienten discriminados en las clases de Educación Física.	3,19	(1,75)	5,5	1,538	3,99	(1,67)
8	39. Los ACDM retrasan las actividades y el progreso en las clases de EF.	2,38	(1,60)	4,24	1,362	4,24	(1,75)
11	42. Los ASD se sienten discriminados en mis clases de EF	3,06	(1,09)	3,23	1,044	-	-
12	43. Incluir ACDM en mis clases reduce la calidad de la enseñanza	3,27	(1,34)	4,67	1,268	-	-
Resultados negativos para el profesorado							
2	33. Incluir ACDM en las clases de EF hace que dar las clases sea más difícil.	4,93	(1,58)	3,30	1,476	4,49	(1,73)
4	35. Incluir ACDM en las clases de EF hace que la planificación y preparación de las sesiones sea más compleja.	5,54	(1,48)	2,44	1,618	4,19	(1,69)

Tabla 18: Comparación con otros estudios

Se puede concluir:

- Todos profesores encuestados tienen una actitud positiva hacia la inclusión y consideran que los efectos favorables de la inclusión son más importantes que los negativos. La muestra de Aragón es la que manifiesta una actitud más positiva en relación con los compañeros italianos y griegos.

- Los maestros y maestras de Aragón tienen, en general, una mejor actitud hacia la inclusión ya que obtienen resultados más altos en todos los ítems que nos dicen que los efectos de la inclusión son positivos para el alumnado con y sin DM. Las diferencias con respecto los estudios griego e italiano son siempre favorables a los maestros aragoneses.
- Los profesores de Aragón perciben los efectos negativos de la inclusión son menos importantes que los positivos (puntuaciones notables más bajas) y los italianos son los que más temen los efectos negativos para el alumnado. Los griegos presentan resultados más semejantes a los de Aragón que los italianos.
- Finalmente, los efectos negativos de la inclusión desde el punto de vista del trabajo de los docentes son más altos en Aragón. Es decir, los profesores aragoneses ven que la inclusión del alumnado con DM hace más compleja la enseñanza no sólo para programar las clases, sino para darlas. Para quienes supone menos problema es para la muestra italiana.

5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos del cuestionario podemos sacar las siguientes conclusiones:

Respecto a la realización del trabajo de investigación:

- La preparación del cuestionario de recogida de datos debe ser más minuciosa para que las preguntas que se hacen discriminen.
- Es complicado difícil interpretar los resultados y sacar conclusiones, sobre todo si estos resultados son muy similares entre ellos.
- La recogida de datos debe planificarse y contar con ayuda para obtener respuestas suficientes. En las provincias en las que he contado con ayuda la respuesta ha sido mayor.

Respecto a las diferencias por centro en relación con la cultura inclusiva y el uso de estrategias inclusivas:

- Los maestros de EF de Centros Concertados aragoneses son aquellos que perciben una mayor inclusión en sus colegios con respecto a los Centros Públicos de Aragón.
- Los CRA son los Centros Públicos donde sus maestros perciben una cultura más inclusiva y hacen uso de estrategias para favorecer esta inclusión.
- Los Centros Públicos con escolarización preferente de alumnado con DM son los centros que menos uso de estrategias inclusivas hacen y están por debajo de la media en cuanto a cultura inclusiva percibida en el colegio se refiere.

Respecto a las diferencias por grupos en las distintas actitudes medidas.

- Las mujeres, en general, tienen una mayor disposición hacia la inclusión respecto a los hombres.
- Los docentes de EF con experiencia de 11 a 20 años tienen mayor predisposición hacia la inclusión que el resto de profesorado.
- Los profesores de EF cuya formación es de Magisterio/grado con especialidad en EF son el grupo que menos recursos moviliza para facilitar la inclusión del alumnado.
- Toda la población encuestada presenta actitudes inclusivas hacia casos de alumnado con DM.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Abarca-Sos, A., Murillo Pardo, B., Julián Clemente, J.A, Zaragoza Casterad, J. y Generelo Lanaspá, E. (2015) La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física? *Retos*, 28, 155-159. Disponible en: https://zaguan.unizar.es/record/70302/files/texto_completo.pdf
- Abellán, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad mostradas por los futuros maestros de Educación Física. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1 (3), 207-219. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/281371700_Actitudes_hacia_la_discapacidad_mostradas_por_los_futuros_maestros_de_Educacion_Fisica
- Ajzen, I. (2011): The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26 (9), 1113-1127. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08870446.2011.613995>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Education*. London, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Disponible en: <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- Booths, T. y Ainscow, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: http://formacion.intef.es/pluginfile.php/42200/mod_imscp/content/2/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424
- Contreras de la Osa, M, y Abellán, J. (2018): Mejorando las actitudes hacia la discapacidad en Educación Física a través del deporte adaptado. *e-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 11, 3-15. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/330675042_Mejorando_las_actitudes_hacia_la_discapacidad_en_Educacion_Fisica_a_traves_del_deporte_adaptado

Costantini, S., y Maggi, E. (2019). Rol del profesor de educación física en alumnos con discapacidad motora: Adaptación de elementos de juegos y actividades convencionales. *13º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Educación Física: ciencia y profesión*. Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12770/ev.12770.pdf

Cumellas Riera, M. (2009). *La Educación Física Adaptada para el alumnado que presenta Discapacidad Motriz en los centros ordinarios de primaria de Catalunya*. (Programa de doctorado). Barcelona. Universidad de Barcelona. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43093/1/MCR_TESIS.pdf

Cyran, M. y otros (2017): Attitudes of teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education: Validity of the ATIPDPE-R instrument in Polish cultural context. *Acta Gymnica*, 47 (4), 171–179. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Attitudes-of-teachers-towards-inclusion-of-students-Cyran-Kudl%C3%A1%C4%8Dek/abf2e9f2a09ecf097aa0d8213380a79fd4338d83>

DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre (BOA 18/12/2017), del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Di Nardo, M., Kudláček, M., Tafuri, D., & Sklenaříková, J. (2014). Attitudes of preservice physical educators toward individuals with disabilities at university Parthenope of Napoli. *Acta Gymnica*, 44 (4), 211-221. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/277650838_Attitudes_of_preservice_physical_educators_toward_individuals_with_disabilities_at_University_Parthenope_of_Napoli

- Doulkeridou, A. y otros (2011): Attitudes of Physical Education Teachers Towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 1-11. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921174.pdf>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011): La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. Disponible en: <http://www.psicologiauam.es/gerardo.echeita/>
- Elizondo, Coral (2016): entrada “Educación inclusiva”, en el blog Mon Petit Coin de l’éducation. Disponible en: <https://coralelizondo.wordpress.com/educacion-inclusiva/>
- Equipo de Discapacidad Física, Motora y Orgánica (2016): Propuestas para la inclusión del alumnado con discapacidad motora en el área de educación física. Cómo contemplarlas en la programación. Disponible en: <http://equiposespecializados.catedu.es/wpcontent/uploads/2016/06/Adaptaciones-%C3%A1rea-Educaci%C3%B3n-F%C3%ADsica-en-laProgramaci%C3%B3n.pdf>
- Fernández, J.M.; Jiménez, F.; Navarro, V.; Sánchez, C.R. (2019): Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva. En *Educación Física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 138-145. Disponible en: [link](#)
- Garel, Jean-Pierre (director) (2007): *Educación Física y discapacidades motrices*. Zaragoza, INDE.
- González Castellano, A.M. (2009): La discapacidad motora en educación. *Temas para la educación*, 4, 1-7. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7260895>
- González, J. y Baños Audije, L. (2013). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (2), 101-108. Disponible en: <https://revistas.um.es/cpd/article/view/170371>

- Hernández Etala, D., Díaz-Negrín, M. E., Díaz Bolaños, C. D. (2018): ¿Influye en la felicidad la relación entre alumnos de NEE y de aula ordinaria? *Revista INFAD de psicología*. 3 (1), 31-40. Disponible en: <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1208>
- Hernández, F.J. y otros (2011): Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 103, 24-30. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/41584215.pdf>
- Íñiguez-Santiago, M. C., Ferriz, R., Martínez-Galindo, M. C., Cebrián-Sánchez, M., y Reina, R. (2017). Análisis factorial de la escala de actitudes hacia el alumnado con discapacidad en educación física (EAADEF). *Psychology, Society, & Education*, 8(2), pp. 105-120. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360157>
- Jiménez Medina, I. (2018): *Actitudes hacia la inclusión educación física: revisión bibliográfica*. Trabajo de fin de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Curso Académico 2018/2019. Facultad de Ciencias de la Educación Física y del Deporte, Universidad de León.
- Kudláček, M. (2007): Components of Attitudes toward Inclusion of Students with Physical Disabilities in Physical Education in the Revised “ATIPDPE-R” Instrument/Scale for Prospective Czech Educators. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 37(1), 13-16. Disponible en: https://pdfs.semanticscholar.org/3e3d/bb47f3628d111260989310f5dc4b39fbe932.pdf?_ga=2.18336316.420630222.1592392008-624898681.1592392008
- Kudláček, M. Válková, H., Sherrill, C, Myers, B., French, R. (2002): An Inclusion Instrument based On Planned Behaviour Theory for prospective Czech physical teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 280-299. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/cd2c/d14c8e50b9ebaa66d2db6d3fa2a11817cf7f.pdf>
- Kudláček, M., Sherrill, C., y Válková, H. (2002). Components/Indicators of Attitudes toward Inclusion of Students with Physical Disabilities in PE in the ATIPDPE

Instrument/Scale for Prospective Czech Physical Educators. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 32(2), 35-39. Disponible en: https://www.gymnica.upol.cz/incpdfs/inf-990000-3000_10_002.pdf#page=35

Ley 13/1982, de 7 de abril (BOE 103, de 30 de abril de 1982), para la Integración Social de los Minusválidos (LISMI)

Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE 187, del 6 de agosto de 1970), General de Educación y financiamiento de la reforma educativa (LGE).

Ley 5/2019, de 21 de marzo (BOA 10/04/2019), de derechos y garantías de las personas con discapacidad en Aragón.

Ley 51/2003, de 2 de diciembre (BOE 289, de 03/12/2003), de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE del 4 de octubre de 1990), de ordenación general del sistema educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE del 24 de diciembre de 2002), de calidad de la educación (LOCE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (bBOE 278, de 21 de noviembre de 1995), de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

López González, P. (1997): *El Área de Educación Física y el Alumnado con Discapacidad Motora*. Madrid, Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Cultura.

López Melero (2016): La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (2), 163-182. Disponible en:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674645/REPS_2_8.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Madden, T. J., Ellen, P. S., & Ajzen, I. (1992). A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action. *Personality and social psychology Bulletin*, 18 (1), 3-9. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0146167292181001>

Martínez, R., de Haro, R y Escarbajal, A. (2010): Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-164. Disponible en: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-9.pdf>

McNeil, S. Kerrie Lante & Shane Pill (2017): A review of the literature on inclusive pedagogy in physical education 2005-2015. *Learning Communities*, special issue, 21, 74-92. Disponible en: https://www.academia.edu/35102100/A_review_of_the_literature_on_inclusive_pedagogy_in_physical_education_2005-2015

Moriña Díez A. (2002): El camino hacia la inclusión en España: Una revisión de las estadísticas de educación especial. *Revista de Educación*, 327, pp. 122-127. Disponible en: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/66216/H+EL+CAMINO+HACIA+LA+INCLUSI%C3%93N+EN+ESPA%C3%91A+UNA+REVISI%C3%93N+DE+LAS+ESTAD%C3%8DSTICAS+DE+EDUCACI%C3%93N+ESPECIAL.pdf?sequence%3D1&isAllowed=y>

Naciones Unidas (1959): Declaración de los Derechos del Niño. Disponible en: <https://observatoriodegenero.poder-judicial.go.cr/wp-content/uploads/2015/12/Obsgenero-Normativa-Internacional-Declaraci%C3%B3n-derechos-ni%C3%B1os-A.G.-res....pdf>

O'Brien, D., Kudláček, M. y Howe, P. (2009): A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2 (1), 46-61. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/303186155_A_contemporary_review_of_English_language_literature_on_inclusion_of_students_with_disabilities_in_physical_education_A_European_perspective

ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio (BOA 18/06/2018), por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

P.N.E.E. (Plan Nacional de Educación Especial, 1978). Vida escolar. Madrid, 1980, 205

Pérez Segura, F. (2009) Las Escuelas Hogar: (de la segregación a la "inclusión" educativa del alumnado de población ultradiseminada). En Berruezo, M.R. y Conejero, S-, coord.: *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, volumen 2, pp. 403-414. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2964132>

Qi, J. y Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (3), 257–281. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Jing_Qi25/publication/254289635_Inclusion_in_Physical_Education_A_review_of_literature/links/5a9010a1aca27214056103a8/Inclusion-in-Physical-Education-A-review-of-literature.pdf

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero (62, de 12 de marzo de 1996), de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril (BOE 131, de 2 de junio de 1995), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Reina, R., Hutzler, Y., Íñiguez, M.C. y Moreno-Murcia, J.A. (2016): Attitudes Towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Questionnaire (Aisdpe): A Two-Component Scale in Spanish. *European Journal of Human Movement*, 36, 75-87. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5578305>

- Rodríguez Cuello, E. (2011): La deficiencia motora: características, necesidades educativas especiales (N.E.E.) e intervención del maestro/a de audición y lenguaje con los alumnos/as que la padecen. *Didact@21*, 28, 1-10. Disponible en: https://susanaherub.files.wordpress.com/2015/05/enero11_rodriguez_cuello_elisabeth.pdf
- Sáez Gallego, N.M., Abellán, J. y Hernández, A. (2019): Attitudes toward inclusion of pre-service physical education teachers. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 3 (1), 73-85. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6694557>
- Salmerón Sánchez, Miguel (2011): La atención a la diversidad en el Sistema Educativo Español. *Revista Digital EFDeportes*, 152. Disponible en: <https://efdeportes.com/efd152/la-atencion-a-la-diversidad-en-el-sistema-educativo-espanol.htm>
- Sánchez del Pozo, G. (2014): *LOMCE, ¿hacia una educación inclusiva?* Trabajo de fin de Grado de Maestro. Valladolid, Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7770/TFGG850.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Serrano, Á. y Benavides Á. (2015): *Educación Física para alumnos con Discapacidad Motora*. Madrid, Editorial CCS.
- Tant, M., y Watelain, É. (2014). Attitudes des enseignants d'Éducation Physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de la littérature (1975-2015). *Staps*, 4, 37-53. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-staps-2014-4-page-37.htm>
- Tárraga, R., Grau, C. y Peirats, J., (2013): Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 16 (1), 55-72.

- Tarrazona Camarena, E. (2012): Entrada “Ventajas e inconvenientes de la inclusión educativa”, en el blog Educación Inclusiva. Disponible en: [link](#)
- Torres González, J.A. (2009) Análisis de los procesos de inclusión social y educativa: Nuevos retos para suprimir las desigualdades y compartir las diferencias. *Contextos Educativos*, 12, 31-56. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-staps-2014-4-page-37.htm>
- UNESCO / MEC (1994a) Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, 7-10 de junio de 1994
- Warnock.M.H (1978) Special education needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. HMSO, London

ANEXO I.

DATOS DEMOGRÁFICOS Y DE LA PARTE DEL CUESTIONARIO BASADA EN EL “INDEX FOR INCLUSION”

ÍNDICE DEL ANEXO I

Nombre de la hoja Excel	Contenido
Estructura cuestionario	Estructura del cuestionario con enunciados completos
Tabla base de datos	Tabla con los datos brutos (incluye agrupación de datos para 2. experiencia (2a,2b), para formación (3)
Datos demográficos	Tablas de los datos tratados referidos a los ítems sobre datos demográficos (datos de los ítems 1-8 del cuestionario): <i>Tabla 1. Distribución de los encuestados/as por género y años de experiencia</i> <i>Tabla 2. Formación de los encuestados/as</i> <i>Tabla 3. Distribución de los encuestados/as (Centros Públicos) por provincia</i> <i>Tabla 4. Distribución encuestados por tipo de centro</i> <i>Tabla 5. Porcentaje de respuestas respecto al total maestros/as EF por provincia- Centros Públicos</i> <i>Tabla 6. Distribución de los encuestados/as Centros Concertados</i> <i>Tabla 7. Distribución de los encuestados/as según su situación laboral</i> <i>Tabla 8. Alumnado con DM en el centro (según encuestados/as). Comparación dentro y entre tipos de centros</i> <i>Tabla 9. Porcentaje de ecuestados/as con eperiencia con alumnado con DM según situación laboral</i> <i>Tabla 10. Experiencia previa de los encuestados/as según tipo de centro</i>
Cultura inclusiva	Tablas que describen las datos de la parte A del cuestionario (cultura inclusiva precibida en los centros: ítems 8-14) <i>Tabla 11. Cultura inclusiva: Construir comunidades (ítem 8-10 del cuestionario)</i> <i>Tabla 12. Cultura inclusiva: Valores inclusivos (ítem 11 a 14 del cuestionario)</i> <i>Tabla 13. Cultura inclusiva (ítem 8-14 del cuestionario)</i> <i>Tabla 14. Estrategias educativas / escuela para todos (ítem 15 y 16)</i>
Prácticas inclusivas género	Tablas de los datos tratados referidas a las prácticas inclusivas en general de los maestros y maestras, por género (ítems 17 a 31): <i>Tabla 15. Prácticas inclusivas. Diferencias de puntuaciones por género (cuenta por individuos que responden a cada ítem)</i> <i>Tabla 16. Prácticas inclusivas, desagregadas por categorías (cuenta de todas y cada una de las respuesta tomadas una a una)</i>
Prácticas inclusivas exp.	Tablas de los datos referidos a las prácticas inclusivas en general de los maestros y maestras, por experiencia (ítems 17 a 31): <i>Tabla 17. Prácticas inclusivas. Diferencias de puntuaciones por años de experiencia (cuenta por individuos que responden a cada ítem)</i> <i>Tabla 18. Prácticas inclusivas, según experiencia, desagregadas por categorías (cuenta de todas y cada una de las respuesta tomadas una a una)</i>
Prácticas inclusivas formación	Tablas de los datos tratados referidas a las prácticas inclusivas en general de los maestros y maestras, por formación (ítems 17 a 31): <i>Tabla 19. Prácticas inclusivas. Diferencias de puntuaciones por formación (cuenta por individuos que responden a cada ítem)</i> <i>Tabla 20. Prácticas inclusivas, por formación, desagregadas por categorías (cuenta de todas y cada una de las respuesta tomadas una a una)</i>
Datos externos	Datos referidos a la población de maestros de Educación Física en Aragón.

ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO		
Variables demográficas		1. Género:
		2. Años de experiencia como docente en EF (número de años)
		3. Formación
		4. Provincia en la que estoy trabajando
		5a Tipo de centro
		5b Estabilidad laboral
		6. ¿El centro escolariza actualmente alumnos con discapacidad motora?
		7. ¿Has tenido, o tienes, alguna alumna o alumno con discapacidad motora en tus clases?
Cultura inclusiva	Construir comunidades	8. Todo el mundo merece sentirse acogido en la escuela.
		9. Los profesores colaboramos entre nosotros.
	Valores inclusivos	10. En mi escuela hay colaboración entre el profesorado y las familias
		11. El profesorado en mi escuela piensa que todo el alumnado es igual de importante.
		12. El profesorado y el alumnado son tratados en mi escuela como personas.
Estrategias y políticas educativas	Desarrollar una escuela para todos	13. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en la escuela.
		14. En mi escuela nos esforzamos en disminuir las prácticas discriminatorias.
Prácticas inclusivas	Orquestar el proceso de	15. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.
		16. El centro organiza los grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.
		17. Las unidades didácticas que planteo responden a la diversidad de los alumnos que tengo en el grupo.
		18. Las unidades didácticas las diseño para que sean accesibles a todos los estudiantes.
		19. Las unidades didácticas que trabajo con mis alumnos contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
		20. Implico de manera activa a mis alumnos en su propio aprendizaje.
		21. Planteo mis clases de EF para que mis alumnos aprendan de manera colaboradora.
		22. La evaluación la utilizo para que todos mis alumnos se motiven con sus logros, por pequeños que sean.
		23. Planteo la disciplina en clase sobre la base del respeto mutuo entre yo y mis alumnos y alumnas y entre ellos mismos.
		24. La planificación, la revisión y la enseñanza la suelo hacer en colaboración con mis compañeros.
		25. Me preocupo de apoyar el aprendizaje y la participación de todos mis estudiantes.
		26. Cuando me corresponden tareas de apoyo me preocupo de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
		27. Los "deberes para casa" contribuyen al aprendizaje de todos.
		28. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.
	Movilizar recursos	29. Selecciono y organizo los recursos que uso en Educación Física para apoyar la inclusión.
		30. Selecciono y organizo los recursos que uso en Educación Física para apoyar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
		31. Utilizo la diversidad entre el alumnado como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje en Educación Física.
Actitudes	+ alumnado	32. Incluir a alumnos o alumnas con discapacidades físicas en la clase de Educación Física ayuda a los que no tienen discapacidad a aprender a interactuar con personas que sí las
	- profesorado	33. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que dar las clases sea más difícil.
	+ alumnado	34. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en la clase de educación física aumenta la disponibilidad de los estudiantes sin discapacidades para ayudar a los demás.
	- profesorado	35. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que la planificación y preparación de las sesiones sea más compleja.
	+ alumnado	36. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física aumentará la tolerancia de mis alumnos y alumnas.
	+ alumnado	37. La inclusión en las actividades de Educación Física tiene un efecto positivo en el desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas con discapacidades físicas (por
	- alumnado	38. Los estudiantes con discapacidades físicas se sienten discriminados en las clases de Educación Física.
	- alumnado	39. Los estudiantes con discapacidades físicas retrasan las actividades y el progreso en las clases de Educación Física.
	+ alumnado	40. La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad física hace que el resto del alumnado tenga más conocimiento sobre las personas con discapacidades
	+ alumnado	41. Incluyendo a los estudiantes con discapacidades físicas en las clases de educación física enseña a los estudiantes a cooperar.
	- alumnado	42. Los estudiantes sin discapacidad física se sienten discriminados en mis clases de educación física
	- alumnado	43. Incluir estudiantes con discapacidades físicas en mis clases reduce la calidad de la enseñanza

DATOS DEMOGRÁFICOS

Tabla 1. Distribución de los encuestados/as por género y años de experiencia							
	Intervalos en años						% género
	A (0-5)	B (6-10)	C (11-15)	D (16-20)	E (21-25)	F (26-30)	
Hombre	18,18%	22,73%	18,18%	20,45%	6,82%	13,64%	54,32%
Mujer	32,43%	16,22%	16,22%	18,92%	8,11%	8,11%	45,68%
Total general	24,69%	19,75%	17,28%	19,75%	7,41%	11,11%	100,00%

Tabla 2. Formación de los encuestados/as			
	A Magisterio E	B Diplomatura/	C Licenciatura
Hombre	68,18%	25,00%	6,82%
Mujer	70,27%	16,22%	13,51%
Total general	69,14%	20,99%	9,88%

Tabla 3. Distribución de los encuestados/as (Centros Públicos) por provincia			
	Huesca	Teruel	Zaragoza
Hombre	15,38%	41,03%	43,59%
Mujer	5,71%	28,57%	65,71%
Total general	10,81%	35,14%	54,05%

Tabla 4. Distribución encuestados por tipo de centro		
	Nº encuestas	Porcentaje
Centros Concertados	7	8,64%
Centros Públicos	74	91,36%
Total	81	

Tabla 5. Porcentaje de respuestas respecto al total maestros/as EF por provincia- Centros				
	Huesca	Teruel	Zaragoza	Aragón
Maestros/as EF total*	169	152	595	916
Maestros/as EF encuestados	8	26	40	74
% encuestados	4,73%	17,11%	6,72%	8,08%

* Curso 2019/20. Datos facilitados por Departamento de Educación Cultura y Deporte

Tabla 6. Distribución de los encuestados/as Centros Concertados				
Género / Provincia	Huesca	Teruel	Zaragoza	Porcentaje por género
Hombre	1	1	3	71,43%
Mujer			2	28,57%
Porcentaje por provincia	14,29%	42,86%	42,86%	

Tabla 7. Distribución de los encuestados/as según su situación laboral			
	Definitivo*	Interino	Total general
Colegio Concertado	100,00%	0,00%	8,64%
Colegio Público completo	71,74%	28,26%	56,79%
C.P. completo, preferente DM	100,00%	0,00%	2,47%
CRA	53,85%	46,15%	32,10%
Total general	69,14%	30,86%	100,00%

* Se incluye al profesorado de la concertada con situación laboral estable

Tabla 8. Alumnado con DM en el centro (según encuestados/as). Comparación			
Tipo centro	No ha alumnado con DM	No sé si hay alumnado con DM	Si hay alumnado con DM
Colegio Concertado	14,29%	14,29%	71,43%
Colegio Público completo	50,00%	4,17%	45,83%
CRA	69,23%	7,69%	23,08%
Total general	53,09%	6,17%	40,74%

Tabla 9. Porcentaje de ecuestados/as con eperiencia con alumnado con DM			
Estabilidad laboral	No	Si	Porcentajes
Definitivo	19	37	66,07%
Interino	9	16	64,00%
Porcentajes	34,57%	65,43%	

Tabla 10. Experiencia previa de los encuestados/as según tipo de centro		
Tipo de centro	Si	Porcentaje
Colegio Concertado	4	57,14%
Colegio Público completo	30	65,22%
C.P. completo, preferente DM	2	100,00%
CRA	17	65,38%
De todos los encuestados	53	65,43%

CULTURA INCLUSIVA

Tabla 11. Cultura inclusiva: Construir comunidades (ítem 8-10 del cuestionario)					
Tipo de centro	Media de 8	Media de 9	Media de 10	Media	DT
CC	7,00	6,57	6,57	6,71	0,64
CPC	6,98	6,00	5,91	6,30	1,02
CPDM	7,00	5,50	6,00	6,17	0,98
CRA	7,00	6,15	5,85	6,33	0,95
Todas las respuestas	6,99	6,09	5,95	6,34	0,97

Tabla 12. Cultura inclusiva: Valores inclusivos (ítem 11 a 14 del cuestionario)						
Tipo de centro (N respuestas)	Media de 11	Media de 12	Media de 13	Media de 14	Media	DT
CC	7,00	7,00	6,86	7,00	6,96	0,22
CPC	6,26	6,76	6,20	6,57	6,45	0,96
CPDM	6,00	7,00	6,50	7,00	6,63	0,55
CRA	6,54	6,85	6,50	6,77	6,66	0,61
Todas las respuestas	6,42	6,81	6,36	6,68	6,57	0,82

Tabla 13. Cultura inclusiva (ítem 8-14 del cuestionario)				
Tipo de centro (N respuestas)	Comunidad	Valores	Cultura inclu	DT
CC	6,71	6,96	6,86	0,46
CPC	6,30	6,45	6,39	0,98
CPDM	6,17	6,63	6,43	0,76
CRA	6,33	6,66	6,52	0,77
Todas las respuestas	6,34	6,57	6,47	0,88

Tabla 14. Estrategias educativas / escuela para todos (ítem 15 y 16)				
Tipo de centro (N respuestas)	Media de 15	Media de 16	Estrategias	DT
CC	7,00	6,71	6,86	0,36
CPC	6,33	5,89	6,11	1,24
CPDM	6,00	6,00	6,00	1,15
CRA	6,46	6,31	6,38	0,75
Total general	6,42	6,10	6,26	1,07

Tabla 15. Prácticas inclusivas. Diferencias de puntuaciones por género (cuenta por individuos que responden a cada ítem)		Todas las respuestas			Hombres						Mujeres					
		N	Media	DT	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S
Orquestar el proceso de aprendizaje	17. Las unidades didácticas que planteo responden a la diversidad de los alumnos que tengo en el grupo.	81	6,43	0,69	44	6,25	0,72	0,108	6,04	6,46	37	6,65	0,59	0,10	6,46	6,84
	18. Las unidades didácticas las diseño para que sean accesibles a todos los estudiantes.	81	6,58	0,63	44	6,48	0,70	0,105	6,27	6,68	37	6,70	0,52	0,09	6,54	6,87
	19. Las unidades didácticas que trabajo con mis alumnos contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.	81	6,17	0,83	44	6,00	0,91	0,138	5,73	6,27	37	6,38	0,68	0,11	6,16	6,60
	20. Implico de manera activa a mis alumnos en su propio aprendizaje.	80	6,54	0,57	44	6,43	0,59	0,088	6,26	6,61	36	6,67	0,53	0,09	6,49	6,84
	21. Planteo mis clases de EF para que mis alumnos aprendan de manera colaboradora.	81	6,37	0,71	44	6,25	0,78	0,118	6,02	6,48	37	6,51	0,61	0,10	6,32	6,71
	22. La evaluación la utilizo para que todos mis alumnos se motiven con sus logros, por pequeños que sean.	81	6,28	0,76	44	6,16	0,89	0,134	5,90	6,42	37	6,43	0,55	0,09	6,25	6,61
	23. Planteo la disciplina en clase sobre la base del respeto mutuo entre yo y mis alumnos y alumnas y entre ellos mismos.	80	6,74	0,50	43	6,60	0,58	0,089	6,43	6,78	37	6,89	0,31	0,05	6,79	6,99
	24. La planificación, la revisión y la enseñanza la suelo hacer en colaboración con mis compañeros.	81	5,38	1,17	44	5,18	1,32	0,198	4,79	5,57	37	5,62	0,92	0,15	5,32	5,92
	25. Me preocupo de apoyar el aprendizaje y la participación de todos mis estudiantes.	80	6,70	0,49	43	6,56	0,55	0,084	6,39	6,72	37	6,86	0,35	0,06	6,75	6,98
	26. Cuando me corresponden tareas de apoyo me preocupo de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	79	6,51	0,77	44	6,27	0,87	0,132	6,01	6,53	35	6,80	0,47	0,08	6,64	6,96
Movilizar recursos	27. Los "deberes para casa" contribuyen al aprendizaje de todos.	81	4,64	1,96	43	4,64	2,04	0,310	4,03	5,24	38	4,65	1,89	0,31	4,05	5,25
	28. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.	78	4,04	1,65	44	4,05	1,62	0,244	3,57	4,52	34	4,03	1,71	0,29	3,46	4,60
	29. Selecciono y organizo los recursos que uso en Educación Física para apoyar la inclusión.	81	6,47	0,61	44	6,32	0,64	0,096	6,13	6,51	37	6,65	0,54	0,09	6,48	6,82
	30. Selecciono y organizo los recursos que uso en Educación Física para apoyar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.	81	6,65	0,57	44	6,55	0,59	0,089	6,37	6,72	37	6,78	0,53	0,09	6,61	6,96
	31. Utilizo la diversidad entre el alumnado como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje en Educación Física.	81	6,25	0,92	44	6,07	0,90	0,136	5,80	6,33	37	6,46	0,90	0,15	6,17	6,75
Tabla 16. Prácticas inclusivas, desagregadas por categorías (cuenta de todas y cada una de las respuesta tomadas una a una)		Todas las respuestas			Hombres						Mujeres					
		N	Media	DT	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S
Organizar el aprendizaje		964	6,04	0,66	528	5,91	0,71	0,031	5,85	5,97	598	6,19	0,55	0,02	6,14	6,23
Movilizar recursos		243	6,46	0,60	129	6,31	0,62	0,05	6,20	6,42	129	6,63	0,54	0,05	6,54	6,72
Prácticas inclusivas		1207	6,12	0,65	657	5,99	0,70	0,03	5,93	6,04	657	6,28	0,56	0,02	6,24	6,32

Tabla 17. Prácticas inclusivas. Diferencias de puntuaciones por años de experiencia (cuenta por individuos que responden a cada ítem)		Todos los individuos			(A) Tramo de 0-10 años de experiencia						(B) Tramo de 11 a 20 años de experiencia						(C) Tramo de 21 años de experiencia en adelante					
		N	Media	DT	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S
Orquestar el proceso de aprendizaje	17. Las unidades didácticas que planteo responden a la diversidad de los alumnos que tengo en el grupo.	81	6,43	0,69	44	6,39	0,73	0,110	6,17	6,60	44	6,53	0,63	0,095	6,35	6,72	37	6,33	0,72	0,12	6,10	6,57
	18. Las unidades didácticas las diseño para que sean accesibles a todos los estudiantes.	81	6,58	0,63	44	6,67	0,53	0,081	6,51	6,82	44	6,60	0,62	0,094	6,42	6,78	37	6,33	0,82	0,13	6,07	6,60
	19. Las unidades didácticas que trabajo con mis alumnos contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.	81	6,17	0,83	44	6,11	0,92	0,139	5,84	6,38	44	6,33	0,71	0,107	6,12	6,54	37	6,00	0,85	0,14	5,73	6,27
	20. Implico de manera activa a mis alumnos en su propio aprendizaje.	80	6,54	0,57	44	6,46	0,61	0,092	6,28	6,64	44	6,73	0,45	0,068	6,60	6,87	36	6,33	0,62	0,10	6,13	6,53
	21. Planteo mis clases de EF para que mis alumnos aprendan de manera colaboradora.	81	6,37	0,71	44	6,33	0,72	0,108	6,12	6,55	44	6,50	0,78	0,117	6,27	6,73	37	6,20	0,56	0,09	6,02	6,38
	22. La evaluación la utilizo para que todos mis alumnos se motiven con sus logros, por pequeños que sean.	81	6,28	0,76	44	6,17	0,81	0,122	5,93	6,41	44	6,43	0,73	0,110	6,22	6,65	37	6,27	0,70	0,12	6,04	6,49
	23. Planteo la disciplina en clase sobre la base del respeto mutuo entre yo y mis alumnos y alumnas y entre ellos mismos.	80	5,38	0,50	43	5,11	1,39	0,212	4,70	5,53	43	5,67	1,03	0,157	5,36	5,97	37	5,47	0,64	0,11	5,26	5,67
	24. La planificación, la revisión y la enseñanza la suelo hacer en colaboración con mis compañeros.	81	6,74	1,17	44	6,72	0,51	0,077	6,57	6,87	44	6,83	0,38	0,057	6,72	6,95	37	6,57	0,65	0,11	6,36	6,78
	25. Me preocupo de apoyar el aprendizaje y la participación de todos mis estudiantes.	80	6,70	0,49	43	6,66	0,48	0,073	6,51	6,80	43	6,77	0,50	0,077	6,62	6,92	37	6,67	0,49	0,08	6,51	6,82
	26. Cuando me corresponden tareas de apoyo me preocupo de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	79	6,51	0,77	44	6,54	0,82	0,123	6,30	6,78	44	6,43	0,77	0,117	6,20	6,66	35	6,57	0,65	0,11	6,36	6,79
Movilizar recursos	27. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.	81	4,64	1,96	43	4,47	2,01	0,306	3,87	5,07	43	5,07	1,84	0,280	4,52	5,62	38	4,20	2,04	0,33	3,55	4,85
	28. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.	78	4,04	1,65	44	3,91	1,60	0,242	3,44	4,39	44	3,83	1,58	0,239	3,36	4,30	34	4,73	1,79	0,31	4,13	5,34
	29. Selecciono y organizo los recursos que uso en Educación Física para apoyar la inclusión.	81	6,47	0,61	44	6,36	0,64	0,096	6,17	6,55	44	6,57	0,63	0,094	6,38	6,75	37	6,53	0,52	0,08	6,37	6,70
	30. Selecciono y organizo los recursos que uso en Educación Física para apoyar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.	81	6,65	0,57	44	6,58	0,65	0,098	6,39	6,78	44	6,73	0,52	0,079	6,58	6,89	37	6,67	0,49	0,08	6,51	6,82
	31. Utilizo la diversidad entre el alumnado como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje en Educación Física.	81	6,25	0,92	44	6,11	0,95	0,143	5,83	6,39	44	6,53	0,82	0,124	6,29	6,78	37	6,00	0,93	0,15	5,70	6,30

Tabla 18. Prácticas inclusivas, según experiencia, desagregadas por categorías (cuenta de todas y cada una de las respuesta tomadas una a una)	Todas las respuestas			(T1) Tramo de 0-10 años de experiencia						(T2) Tramo de 11 a 20 años de experiencia						(T3) Tramo de 21 años de experiencia en adelante					
	N	Media	DT	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S
Organizar el aprendizaje	964	6,04	0,66	427	5,97	0,65	0,031	5,91	6,03	359	6,15	0,62	0,033	6,09	6,21	178	5,97	0,76	0,06	5,85	6,08
Movilizar recursos	243	6,46	0,60	108	6,35	0,65	0,062	6,23	6,47	90	6,61	0,58	0,06	6,49	6,73	45	6,40	0,50	0,07	6,25	6,55
Prácticas inclusivas	1207	6,12	0,65	535	6,04	0,65	0,028	5,99	6,10	449	6,24	0,56	0,03	6,19	6,29	223	6,05	0,76	0,05	5,95	6,15

Tabla 19. Prácticas inclusivas. Diferencias de puntuaciones por formación (cuenta por individuos que responden a cada ítem)		Todos los individuos			Tipo A (Magisterio con especialidad)						Tipo B (diplomatura + especialización posterior)						Tipo C (Licenciatura INEF/Grado CAFD)					
		N	Media	DT	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S
Orquestrar el proceso de aprendizaje	17. Las unidades didácticas que planteo responden a la diversidad de los alumnos que tengo en el grupo.	81	6,43	0,6881	56	6,46	0,6866	0,092	6,28	6,64	17	6,24	0,7524	0,182	5,88	6,59	8	6,63	0,5175	0,18	6,27	6,98
	18. Las unidades didácticas las diseño para que sean accesibles a todos los estudiantes.	81	6,58	0,6298	56	6,64	0,5536	0,074	6,50	6,79	17	6,35	0,8618	0,209	5,94	6,76	8	6,63	0,5175	0,18	6,27	6,98
	19. Las unidades didácticas que trabajo con mis alumnos contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.	81	6,17	0,8335	56	6,25	0,8146	0,109	6,04	6,46	17	6,06	0,8993	0,218	5,63	6,49	8	5,88	0,8345	0,30	5,30	6,45
	20. Implico de manera activa a mis alumnos en su propio aprendizaje.	80	6,54	0,5724	55	6,56	0,5362	0,072	6,42	6,71	17	6,35	0,7019	0,170	6,02	6,69	8	6,75	0,4629	0,16	6,43	7,07
	21. Planteo mis clases de EF para que mis alumnos aprendan de manera colaboradora.	81	6,37	0,7149	56	6,45	0,6584	0,088	6,27	6,62	17	6,29	0,686	0,166	5,97	6,62	8	6,00	1,069	0,38	5,26	6,74
	22. La evaluación la utilizo para que todos mis alumnos se motiven con sus logros, por pequeños que sean.	81	6,28	0,7621	56	6,27	0,7505	0,100	6,07	6,46	17	6,47	0,7174	0,174	6,13	6,81	8	6,00	0,9258	0,33	5,36	6,64
	23. Planteo la disciplina en clase sobre la base del respeto mutuo entre yo y mis alumnos y alumnas y entre ellos mismos.	80	5,38	1,168	55	5,38	1,1842	0,160	5,06	5,69	17	5,41	1,1757	0,285	4,85	5,97	8	5,38	1,1877	0,42	4,55	6,20
	24. La planificación, la revisión y la enseñanza la suelo hacer en colaboración con mis compañeros.	81	6,74	0,4967	56	6,71	0,5331	0,071	6,57	6,85	17	6,82	0,393	0,095	6,64	7,01	8	6,75	0,4629	0,16	6,43	7,07
	25. Me preocupo de apoyar el aprendizaje y la participación de todos mis estudiantes.	80	6,70	0,4878	56	6,70	0,5016	0,067	6,57	6,83	17	6,71	0,4697	0,114	6,48	6,93	7	6,71	0,488	0,18	6,35	7,08
	26. Cuando me corresponden tareas de apoyo me preocupo de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	79	6,51	0,7658	56	6,45	0,8511	0,114	6,22	6,67	15	6,67	0,488	0,126	6,42	6,91	8	6,63	0,5175	0,18	6,27	6,98
	27. Los "deberes para casa" contribuyen al aprendizaje de todos.	81	4,64	1,9577	56	4,59	2,1386	0,286	4,03	5,15	17	4,65	1,5788	0,383	3,90	5,40	8	5,00	1,4142	0,50	4,02	5,98
	28. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.	78	4,04	1,6471	53	3,92	1,6273	0,224	3,49	4,36	17	4,24	1,9852	0,481	3,29	5,18	8	4,38	0,9161	0,32	3,74	5,01
Movilizar recursos	29. Selecciono y organizo los recursos que uso en Educación Física para apoyar la inclusión.	81	6,47	0,6141	56	6,45	0,6006	0,080	6,29	6,60	17	6,59	0,6183	0,150	6,29	6,88	8	6,38	0,744	0,26	5,86	6,89
	30. Selecciono y organizo los recursos que uso en Educación Física para apoyar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.	81	6,65	0,5736	56	6,59	0,626	0,084	6,43	6,75	17	6,88	0,3321	0,081	6,72	7,04	8	6,63	0,5175	0,18	6,27	6,98
	31. Utilizo la diversidad entre el alumnado como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje en Educación Física.	81	6,25	0,9156	56	6,20	0,9985	0,133	5,93	6,46	17	6,41	0,5073	0,123	6,17	6,65	8	6,25	1,0351	0,37	5,53	6,97

Tabla 20. Prácticas inclusivas, por formación, desagregadas por categorías (cuenta de todas y cada una de las respuesta tomadas una a una)		Todas las respuestas			Tipo A (Magisterio con especialidad)						Tipo B (diplomatura + especialización posterior)						Tipo C (Licenciatura INEF/Grado CAFD)					
		N	Media	DT	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S	N	Media	DT	ET	Límite I	Límite S
Organizar el aprendizaje		964	6,04	0,66	667	6,04	0,63	0,024	5,99	6,09	202	6,01	0,80	0,056	5,90	6,13	95	6,05	0,50	0,05	5,95	6,15
Movilizar recursos		243	6,46	0,60	168	6,14	0,61	0,047	6,05	6,23	51	6,63	0,51	0,07	6,49	6,77	24	6,42	0,63	0,13	6,16	6,67
Prácticas inclusivas		1207	6,12	0,65	835	6,11	0,60	0,021	6,07	6,15	253	6,14	0,80	0,05	6,04	6,24	119	6,13	0,50	0,05	6,04	6,22

DATOS EXTERNOS

DATOS DE NÚMERO DE MAESTROS/AS DE EDUCACIÓN FÍSICA. PÚBLICA.					
Curso 2019/2020	Funcionarios	Interinos	Todos	Nº respuestas	
Huesca	129	40	169		
Teruel	85	67	152		
Zaragoza	453	142	595		
Aragón	667	249	916	74	8,08%

Datos facilitados por la D.G. de Personal (Departamento de Educación Cultura y Deporte)

ESTIMACIÓN DE MAESTROS/AS DE EDUCACIÓN FÍSICA. CONCERTADA						
	Nº unidades	Horas / Unida	Nºuu*horas	Total h/ jornada de 25 h.		
Aragón	925	2,75	2543,75	101,75	7	6,88%

Estimación hecha a partir del dato de número de unidades de Educación Primaria concertadas en Aragón y a partir del promedio de horario de EF por unidad según currículo

Datos facilitados por la D.G. de Planificación y Equidad (Departamento de Educación, Cultura y Deporte)

ANEXO II.

DATOS DEMOGRÁFICOS Y DE LA PARTE DEL CUESTIONARIO BASADA EN EL CUESTIONARIO “ATIPDPE” (ATTITUDES TOWARD TEACHING INDIVIDUALS WITH PHYSICAL DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION)

ÍNDICE DEL ANEXO II

Nombre de la hoja Excel	Contenido
Cuestionario texto	Items del cuestionario Attitudes toward Teaching Individuals with Physical Disabilities in Physical Education (ATIPDPE)
Tabla base de datos	Respuestas brutas de los cuestionarios de los ítems sobre datos demográficos y del cuestionario ATIPDPE (ítems 32-43)
Comparaciones H-M	Tabla 21. Respuestas a los ítems del cuestionario de actitudes. Comparación entre hombres y mujeres
Comparaciones Exp	Tabla 22. Respuestas a los ítems del cuestionario de actitudes. Comparación por años de experiencia como docentes
Comparaciones Formación	Tabla 23. Respuestas a los ítems del cuestionario de actitudes. Comparación por formación inicial
Comparaciones MotCen	Tabla 24. Respuestas a los ítems del cuestionario de actitudes. Comparación por existencia alumnado con DM en los centros de quienes responden
Comparaciones ExpMot	Tabla 25. Respuestas a los ítems del cuestionario de actitudes. Comparación según experiencia con alumnado con DM en EF.
Comparación otros estudios	Tabla 26. Respuestas a los ítems del cuestionario de actitudes. Comparación con otros estudios.

Items del cuestionario Attitudes toward Teaching Individuals with Physical Disabilities in Physical Education (ATIPDPE)		
Nº*	Efectos	Ítem en el cuestionario aplicado
Resultados positivos para el alumnado		
1	+ alumnado	32. Incluir a alumnos o alumnas con discapacidades físicas en la clase de Educación Física ayuda a los que no tienen discapacidad a aprender a interactuar con personas que sí las tienen.
3	+ alumnado	34. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en la clase de educación física aumenta la disponibilidad de los estudiantes sin discapacidades para ayudar a los demás.
5	+ alumnado	36. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física aumentará la tolerancia de mis alumnos y alumnas.
6	+ alumnado	37. La inclusión en las actividades de Educación Física tiene un efecto positivo en el desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas con discapacidades físicas (por ejemplo,
9	+ alumnado	40. La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad física hace que el resto del alumnado tenga más conocimiento sobre las personas con discapacidades
10	+ alumnado	41. Incluyendo a los estudiantes con discapacidades físicas en las clases de educación física enseña a los estudiantes a cooperar.
Resultados negativos para el alumnado		
7	- alumnado	38. Los estudiantes con discapacidades físicas se sienten discriminados en las clases de Educación Física.
8	- alumnado	39. Los estudiantes con discapacidades físicas retrasan las actividades y el progreso en las clases de Educación Física.
11	- alumnado	42. Los estudiantes sin discapacidad física se sienten discriminados en mis clases de educación física
12	- alumnado	43. Incluir estudiantes con discapacidades físicas en mis clases reduce la calidad de la enseñanza
Resultados negativos para los maestros/as		
2	- profesorado	33. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que dar las clases sea más difícil.
4	- profesorado	35. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que la planificación y preparación de las sesiones sea más compleja.

* Numeración original ATIPDPE

Respuestas brutas de los cuestionarios de los ítems sobre datos demográficos y del cuestionario ATIPDPE (ítems 32-43)																		
1 género	2 experi	2 expc	2.a	3 forr	6 Motó	7 exj	i32	i33	i34	i35	i36	i37	i38	i39	i40	i41	i42	i43
Hombre	20 D	2cd	A	Sí	No		6	5	5	6	6	6	5	3	6	7	3	4
Mujer	26 F	3ef	B	No	No		7	3	7	4	7	7	1	1	7	7	4	2
Hombre	7 B	1ab	A	No	Sí		5	6	7	6	6	7	4	3	7	7	3	4
Mujer	2 A	1ab	A	No	No		7	3	7	6	7	7	2	1	7	7	2	2
Hombre	5 A	1ab	A	No	Sí		7	5	5	6	6	6	2	3	7	5	1	4
Hombre	4 A	1ab	A	Sí	Sí		6	5	6	6	6	7	4	2	7	7	2	3
Mujer	5 A	1ab	A	No	No		6	4	6	7	5	7	2	2	7	6	2	3
Mujer	23 E	3ef	A	No	Sí		4	5	7	5	7	7	6	2	7	7	2	3
Hombre	20 D	2cd	B	No	Sí		7	4	4	5	7	7	1	1	7	7	5	2
Mujer	2 A	1ab	A	No	No		7	4	7	5	6	6	3	2	3	7	3	3
Hombre	4 A	1ab	A	No	Sí		6	4	6	6	6	6	4	1	6	6	3	2
Hombre	10 B	1ab	A	Sí	Sí		6	6	6	6	5	6	3	3	7	5	3	4
Mujer	15 C	2cd	A	No	No		6	7	6	6	6	6	4	2	6	6	2	3
Hombre	12 C	2cd	A	No	Sí		7	6	6	6	7	7	6	4	6	7	3	5
Hombre	2 A	1ab	A	Sí	Sí		6	6	6	6	5	7	2	2	4	7	3	3
Hombre	4 A	1ab	A	No sé	No		6	5	6	5	6	6	3	2	6	6	3	3
Hombre	26 F	3ef	B	No	Sí		7	5	7	5	6	7	5	2	7	7	2	3
Hombre	16 D	2cd	A	No	Sí		7	2	7	3	6	7	1	1	7	7	4	2
Hombre	5 A	1ab	A	Sí	Sí		6	6	7	7	6	7	3	1	7	7	2	2
Mujer	2 A	1ab	A	No	Sí		5	5	6	6	6	7	1	1	7	6	5	2
Mujer	10 B	1ab	A	Sí	Sí		7	5	7	7	7	7	3	6	7	7	2	6
Hombre	8 B	1ab	A	Sí	Sí		7	3	6	4	7	7	1	1	7	7	3	2
Hombre	26 F	3ef	A	No	No		7	6	7	7	7	7	2	2	7	7	1	3
Hombre	10 B	1ab	B	Sí	Sí		7	7	7	7	7	7	5	4	7	4	4	5
Mujer	7 B	1ab	A	Sí	No		7	6	6	1	2	4	4	1	6	6	5	2
Mujer	4 A	1ab	A	No sé	No		4	3	6	4	6	7	1	1	7	7	4	2
Hombre	20 D	2cd	A	No	Sí		7	7	7	7	7	7	4	2	7	4	2	3
Hombre	18 D	2cd	A	No	Sí		7	5	6	5	7	6	3	2	7	7	3	3
Hombre	15 C	2cd	A	No	Sí		7	3	6	5	6	7	1	1	7	7	5	2
Mujer	17 D	2cd	A	No	Sí		6	3	5	5	7	6	5	3	7	6	4	4
Mujer	8 B	1ab	C	Sí	No		7	3	7	5	7	7	2	1	7	7	1	2
Hombre	21 E	3ef	A	Sí	Sí		6	6	6	6	6	6	5	3	6	6	3	4
Hombre	12 C	2cd	B	No	Sí		7	3	7	5	7	7	4	1	7	7	3	2
Hombre	15 C	2cd	C	Sí	Sí		7	5	6	6	6	6	2	2	7	6	3	3
Hombre	12 C	2cd	A	Sí	No		7	3	7	6	7	7	5	2	7	7	2	3
Hombre	27 F	3ef	B	No	Sí		6	7	7	7	6	6	6	6	7	7	3	6
Hombre	18 D	2cd	B	No sé	Sí		7	6	6	7	6	6	2	6	7	6	2	6
Hombre	8 B	1ab	A	No	No		7	4	6	6	6	7	6	3	6	6	2	4
Mujer	19 D	2cd	A	No	No		7	5	6	5	7	6	2	5	7	7	3	6
Mujer	25 E	3ef	A	Sí	No		7	5	6	2	5	7	2	1	6	2	2	2
Hombre	28 F	3ef	B	Sí	Sí		7	3	7	4	7	7	1	1	7	7	4	2
Hombre	10 B	1ab	A	No	Sí		6	7	7	6	7	7	4	3	7	7	5	4
Mujer	4 A	1ab	A	No	No		7	5	7	6	7	6	2	2	7	7	4	3
Hombre	30 F	3ef	A	No sé	No		6	5	6	5	6	6	3	5	7	6	5	6
Mujer	17 D	2cd	A	Sí	Sí		7	5	5	7	5	6	3	2	5	5	3	3
Mujer	25 E	3ef	A	No	Sí		7	6	6	7	6	7	6	2	7	6	4	3
Mujer	2 A	1ab	A	No	Sí		7	5	7	4	7	7	2	2	7	7	5	3
Hombre	17 D	2cd	A	No	Sí		7	7	6	6	7	6	6	7	6	7	3	6
Hombre	14 C	2cd	C	No	No		7	6	7	7	7	7	4	1	7	7	3	2
Hombre	6 B	1ab	A	No	Sí		7	7	7	7	7	7	6	2	7	7	2	3
Hombre	16 D	2cd	B	Sí	Sí		7	7	7	7	7	7	1	1	7	7	3	2
Mujer	9 B	1ab	A	No	No		7	4	7	5	6	7	4	2	7	7	2	3
Mujer	13 C	2cd	A	No	Sí		6	7	6	7	7	6	4	4	7	5	3	5
Hombre	5 A	1ab	A	Sí	Sí		6	5	7	5	7	7	2	2	6	5	2	3
Mujer	5 A	1ab	C	No	Sí		7	6	7	6	7	7	2	1	7	7	2	2
Mujer	16 D	2cd	B	No	No		7	5	7	5	7	7	3	2	7	7	3	3
Hombre	13 C	2cd	A	Sí	Sí		7	1	7	1	7	7	1	1	7	7	5	2
Hombre	17 D	2cd	A	No	Sí		6	6	7	7	5	6	5	6	7	7	4	6
Hombre	8 B	1ab	A	Sí	Sí		7	6	7	7	7	7	2	4	7	7	3	5
Hombre	12 C	2cd	B	Sí	Sí		7	7	7	6	7	7	1	1	7	7	4	2
Mujer	13 C	2cd	A	No	No		7	6	7	5	6	6	6	6		7	3	6
Hombre	27 F	3ef	A	Sí	No		7	6	7	6	7	7	1	1	7	7	4	2
Hombre	9 B	1ab	C	Sí	Sí		6	4	6	5	6	6	2	4	6	6	4	5
Mujer	9 B	1ab	A	Sí	Sí		7	6	6	6	7	7	6	2	7	7	2	3
Mujer	14 C	2cd	A	Sí	Sí		7	3	7	5	7	7	1	1	7	7	5	2
Mujer	27 F	3ef	B	Sí	Sí		7	7	6	7	6	7	6	7	6	6	3	6
Mujer	20 D	2cd	C	No sé	No		7	3	5	1	6	6	1	1	7	5	3	2
Mujer	20 D	2cd	A	No	Sí		7	5	5	6	4	7	1	1	7	7	2	2
Hombre	25 E	3ef	B	No	Sí		5	6	5	6	5	6	6	3	5	6	4	4
Hombre	22 E	3ef	A	No	Sí		5	5	6	7	6	7	6	4	6	6	2	5
Mujer	2 A	1ab	B	Sí	No		7	7	7	7	7	7	4	1	7	7	2	2
Mujer	4 A	1ab	A	No	No		7	2	6	5	6	7	1	2	5	5	4	3
Mujer	28 F	3ef	B	No	Sí		6	4	6	5	6	6	3	3	6	6	2	4
Mujer	3 A	1ab	A	Sí	No		7	4	7	6	6	7	4	2	7	7	2	3
Mujer	6 B	1ab	B	Sí	Sí		6	2	6	4	5	6	3	1	7	4	2	2
Mujer	20 D	2cd	C	Sí	Sí		7	7	6	7	7	7	5	1	7	7	3	2
Hombre	3 A	1ab	A	No	No		7	7	7	7	4	3	5	4	7	5	3	5
Mujer	14 C	2cd	A	Sí	Sí		7	5	7	7	7	7	1	1	7	7	5	2
Mujer	12 C	2cd	A	Sí	Sí		7	6	7	6	7	7	2	1	7	7	2	2
Hombre	6 B	1ab	B	No	No		7	2	7	6	7	7	4	3	7	4	3	4
Mujer	4 A	1ab	C	Sí	Sí		7	1	7	1	7	7	1	1	7	7	5	2

Tabla 21. Respuestas a los ítems del cuestionario de actitudes. Comparación entre hombres y mujeres		Aragón 2020						Hombres						Mujeres					
		N	Promed	DT	ET	Lim I	Lim S	N	Promed	DT	ET	Lim I	Lim S	N	Promed	DT	ET	Lim I	Lim S
Resultados positivos para el alumnado																			
1	32. Incluir a alumnos o alumnas con discapacidades físicas en la clase de Educación Física ayuda a los que no tienen discapacidad a aprender a interactuar con personas que sí las tienen .	81	6,58	(0,70)	0,078	6,43	6,73	44	6,55	0,627	0,095	6,36	6,73	37	6,62	0,794	0,131	6,37	6,88
3	34. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en la clase de educación física aumenta la disponibilidad de los estudiantes sin discapacidades para ayudar a los demás.	81	6,40	(0,70)	0,078	6,24	6,55	44	6,41	0,726	0,109	6,19	6,62	37	6,38	0,681	0,112	6,16	6,60
5	36. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física aumentará la tolerancia de mis alumnos y alumnas.	81	6,30	(0,90)	0,100	6,10	6,49	44	6,34	0,745	0,112	6,12	6,56	37	6,24	1,065	0,175	5,90	6,59
6	37. La inclusión en las actividades de Educación Física tiene un efecto positivo en el desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas con discapacidades físicas (por ejemplo, autoestima, sentido de pertenencia al grupo, etc.)	81	6,59	(0,69)	0,076	6,44	6,74	44	6,57	0,728	0,110	6,35	6,78	37	6,62	0,639	0,105	6,42	6,83
9	40. La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad física hace que el resto del alumnado tenga más conocimiento sobre las personas con discapacidades	81	6,65	(0,73)	0,081	6,49	6,81	44	6,66	0,645	0,097	6,47	6,85	37	6,64	0,833	0,137	6,37	6,91
10	41. Incluyendo a los estudiantes con discapacidades físicas en las clases de educación física enseña a los estudiantes a cooperar.	81	6,37	(0,99)	0,110	6,15	6,59	44	6,39	0,92	0,139	6,11	6,66	37	6,35	1,086	0,178	6,00	6,70
Resultados negativos para el alumnado																			
7	38. Los estudiantes con discapacidades físicas se sienten discriminados en las clases de Educación Física.	81	3,19	(1,75)	0,194	2,80	3,57	44	3,39	1,781	0,269	2,86	3,91	37	2,95	1,70	0,279	2,40	3,49
8	39. Los estudiantes con discapacidades físicas retrasan las actividades y el progreso en las clases de Educación Física.	81	2,38	(1,60)	0,178	2,03	2,73	44	2,64	1,601	0,241	2,16	3,11	37	2,08	1,57	0,258	1,58	2,59
11	42. Los estudiantes sin discapacidad física se sienten discriminados en mis clases de educación física	81	3,06	(1,09)	0,121	2,82	3,30	44	3,09	1,03	0,155	2,79	3,40	37	3,03	1,17	0,192	2,65	3,40
12	43. Incluir estudiantes con discapacidades físicas en mis clases reduce la calidad de la enseñanza	81	3,27	(1,34)	0,149	2,98	3,56	44	3,52	1,355	0,204	3,12	3,92	37	2,97	1,28	0,210	2,56	3,39
Resultados negativos para los maestros y maestras																			
2	33. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que dar las clases sea más difícil.	81	4,93	(1,58)	0,175	4,58	5,27	44	5,16	1,569	0,237	4,70	5,62	37	4,65	1,57	0,258	4,14	5,15
4	35. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que la planificación y preparación de las sesiones sea más compleja.	81	5,54	(1,48)	0,164	5,22	5,86	44	5,82	1,206	0,182	5,46	6,17	37	5,22	1,70	0,280	4,67	5,76

Actitudes del profesorado de EF frente a la inclusión de la discapacidad motora en sus clases.

Tabla 22. Respuestas a los ítems del cuestionario de actitudes. Comparación por años de experiencia como docentes		Grupos de experiencia A y B (X)						Grupos de experiencia C y D (Y)						Grupos de experiencia E y F (Z)					
		N	Media	DT	ET	Lim I	Lim S	N	Media	DT	ET	Lim I	Lim S	N	Media	DT	ET	Lim I	Lim S
Resultados positivos para el alumnado																			
1	32. Incluir a alumnos o alumnas con discapacidades físicas en la clase de Educación Física ayuda a los que no tienen discapacidad a aprender a interactuar con personas que sí las tienen .	36	6,50	0,74	0,12	6,26	6,74	30	6,83	0,38	0,07	6,70	6,97	15	6,27	0,96	0,25	5,78	6,75
3	34. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en la clase de educación física aumenta la disponibilidad de los estudiantes sin discapacidades para ayudar a los demás.	36	6,53	0,56	0,09	6,34	6,71	30	6,23	0,86	0,16	5,93	6,54	15	6,40	0,63	0,16	6,08	6,72
5	36. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física aumentará la tolerancia de mis alumnos y alumnas.	36	6,17	1,06	0,18	5,82	6,51	30	6,50	0,78	0,14	6,22	6,78	15	6,20	0,68	0,17	5,86	6,54
6	37. La inclusión en las actividades de Educación Física tiene un efecto positivo en el desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas con discapacidades físicas (por ejemplo, autoestima, sentido de pertenencia al grupo, etc.)	36	6,58	0,87	0,15	6,30	6,87	30	6,57	0,50	0,09	6,39	6,75	15	6,67	0,49	0,13	6,42	6,91
9	40. La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad física hace que el resto del alumnado tenga más conocimiento sobre las personas con discapacidades	36	6,58	0,91	0,15	6,29	6,88	30	6,79	0,49	0,09	6,62	6,97	15	6,53	0,64	0,17	6,21	6,86
10	41. Incluyendo a los estudiantes con discapacidades físicas en las clases de educación física enseña a los estudiantes a cooperar.	36	6,28	1,00	0,17	5,95	6,61	30	6,57	0,82	0,15	6,27	6,86	15	6,20	1,26	0,33	5,56	6,84
Resultados negativos para el alumnado																			
7	38. Los estudiantes con discapacidades físicas se sienten discriminados en las clases de Educación Física.	36	3,03	1,46	0,24	2,55	3,51	30	3,00	1,82	0,33	2,35	3,65	15	3,93	2,12	0,55	2,86	5,01
8	39. Los estudiantes con discapacidades físicas retrasan las actividades y el progreso en las clases de Educación Física.	36	2,17	1,18	0,20	1,78	2,55	30	2,40	1,87	0,34	1,73	3,07	15	2,87	1,88	0,49	1,91	3,82
11	42. Los estudiantes sin discapacidad física se sienten discriminados en mis clases de educación física	36	2,92	1,16	0,19	2,54	3,29	30	3,27	0,98	0,18	2,92	3,62	15	3,00	1,13	0,29	2,43	3,57
12	43. Incluir estudiantes con discapacidades físicas en mis clases reduce la calidad de la enseñanza	36	3,14	1,10	0,18	2,78	3,50	30	3,23	1,52	0,28	2,69	3,78	15	3,67	1,50	0,39	2,91	4,42
Resultados negativos para el profesorado																			
2	33. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que dar las clases sea más difícil.	36	4,72	1,61	0,27	4,19	5,25	30	5,00	1,70	0,31	4,39	5,61	15	5,27	1,22	0,32	4,65	5,89
4	35. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que la planificación y preparación de las sesiones sea más compleja.	36	5,53	1,44	0,24	5,06	6,00	30	5,57	1,57	0,29	5,01	6,13	15	5,53	1,46	0,38	4,80	6,27

Actitudes del profesorado de EF frente a la inclusión de la discapacidad motora en sus clases.

Tabla 23. Respuestas a los ítems del cuestionario de actitudes. Comparación por años de experiencia como docentes		Grupos por formación (A Magisterio con especialidad de origen)						Grupos por formación (B Magisterio con especialidad adquirida)						Grupos por formación (C Magisterio con CADF o INEF / CAFD o INEF)					
		N	Media	DT	ET	Lim I	Lim S	N	Media	DT	ET	Lim I	Lim S	N	Media	DT	ET	Lim I	Lim S
Res																			
1	32. Incluir a alumnos o alumnas con discapacidades físicas en la clase de Educación Física ayuda a los que no tienen discapacidad a aprender a interactuar con personas que sí las tienen .	56	6,5	0,763	0,10	6,30	6,70	17	6,706	0,588	0,14	6,43	6,99	8	6,875	0,354	0,13	6,63	7,12
3	34. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en la clase de educación física aumenta la disponibilidad de los estudiantes sin discapacidades para ayudar a los demás.	56	6,375	0,648	0,09	6,21	6,54	17	6,471	0,874	0,21	6,05	6,89	8	6,375	0,744	0,26	5,86	6,89
5	36. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física aumentará la tolerancia de mis alumnos y alumnas.	56	6,196	0,98	0,13	5,94	6,45	17	6,471	0,717	0,17	6,13	6,81	8	6,625	0,518	0,18	6,27	6,98
6	37. La inclusión en las actividades de Educación Física tiene un efecto positivo en el desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas con discapacidades físicas (por ejemplo, autoestima, sentido de pertenencia al grupo, etc.)	56	6,554	0,761	0,10	6,35	6,75	17	6,706	0,47	0,11	6,48	6,93	8	6,625	0,518	0,18	6,27	6,98
9	40. La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad física hace que el resto del alumnado tenga más conocimiento sobre las personas con discapacidades	56	6,582	0,809	0,11	6,37	6,79	17	6,765	0,562	0,14	6,50	7,03	8	6,875	0,354	0,13	6,63	7,12
10	41. Incluyendo a los estudiantes con discapacidades físicas en las clases de educación física enseña a los estudiantes a cooperar.	56	6,393	0,985	0,13	6,13	6,65	17	6,235	1,147	0,28	5,69	6,78	8	6,5	0,756	0,27	5,98	7,02
Resultados negativos para el alumnado																			
7	38. Los estudiantes con discapacidades físicas se sienten discriminados en las clases de Educación Física.	56	3,268	1,742	0,23	2,81	3,72	17	3,294	1,896	0,46	2,39	4,20	8	2,375	1,408	0,50	1,40	3,35
8	39. Los estudiantes con discapacidades físicas retrasan las actividades y el progreso en las clases de Educación Física.	56	2,446	1,501	0,20	2,05	2,84	17	2,588	2,033	0,49	1,62	3,55	8	1,5	1,069	0,38	0,76	2,24
11	42. Los estudiantes sin discapacidad física se sienten discriminados en mis clases de educación física	56	3,054	1,135	0,15	2,76	3,35	17	3,118	0,928	0,22	2,68	3,56	8	3	1,195	0,42	2,17	3,83
12	43. Incluir estudiantes con discapacidades físicas en mis clases reduce la calidad de la enseñanza	56	3,357	1,285	0,17	3,02	3,69	17	3,353	1,579	0,38	2,60	4,10	8	2,5	1,069	0,38	1,76	3,24
Resultados negativos para el alumnado																			
2	33. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que dar las clases sea más difícil.	56	4,982	1,421	0,19	4,61	5,35	17	5	1,904	0,46	4,09	5,91	8	4,375	1,996	0,71	2,99	5,76
4	35. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que la planificación y preparación de las sesiones sea más compleja.	56	5,607	1,384	0,18	5,24	5,97	17	5,706	1,16	0,28	5,15	6,26	8	4,75	2,435	0,86	3,06	6,44

Actitudes del profesorado de EF frente a la inclusión de la discapacidad motora en sus clases.

Tabla 24. Respuestas a los ítems del cuestionario de actitudes. Comparación por existencia alumnado con DM en los centros de quienes responden.		A. Maestros/as de centros con alumnado con DM						B. Maestros/as de centros con alumnado con DM						C. Maestros/as que no saben si en sus centros hay alumnado con DM					
		N	Media	DT	ET	Lim I	Lim S	N	Media	DT	ET	Lim I	Lim S	N	Media	DT	ET	Lim I	Lim S
Resultados positivos para el alumnado																			
1	32. Incluir a alumnos o alumnas con discapacidades físicas en la clase de Educación Física ayuda a los que no tienen discapacidad a aprender a interactuar con personas que sí las tienen .	33	6,727	0,452	0,08	6,57	6,88	43	6,535	0,767	0,12	6,31	6,76	5	6	1,225	0,55	4,93	7,07
3	34. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en la clase de educación física aumenta la disponibilidad de los estudiantes sin discapacidades para ayudar a los demás.	33	6,485	0,619	0,11	6,27	6,70	43	6,395	0,76	0,12	6,17	6,62	5	5,8	0,447	0,20	5,41	6,19
5	36. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física aumentará la tolerancia de mis alumnos y alumnas.	33	6,303	1,075	0,19	5,94	6,67	43	6,326	0,808	0,12	6,08	6,57	5	6	0	0,00	6,00	6,00
6	37. La inclusión en las actividades de Educación Física tiene un efecto positivo en el desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas con discapacidades físicas (por ejemplo, autoestima, sentido de pertenencia al grupo, etc.)	33	6,697	0,637	0,11	6,48	6,91	43	6,558	0,734	0,11	6,34	6,78	5	6,2	0,447	0,20	5,81	6,59
9	40. La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad física hace que el resto del alumnado tenga más conocimiento sobre las personas con discapacidades	33	6,636	0,699	0,12	6,40	6,87	43	6,643	0,791	0,12	6,41	6,88	5	6,8	0,447	0,20	6,41	7,19
10	41. Incluyendo a los estudiantes con discapacidades físicas en las clases de educación física enseña a los estudiantes a cooperar.	33	6,333	1,19	0,21	5,93	6,74	43	6,442	0,854	0,13	6,19	6,70	5	6	0,707	0,32	5,38	6,62
Resultados negativos para el alumnado																			
7	38. Los estudiantes con discapacidades físicas se sienten discriminados en las clases de Educación Física.	33	2,818	1,629	0,28	2,26	3,37	43	3,605	1,801	0,27	3,07	4,14	5	2	1	0,45	1,12	2,88
8	39. Los estudiantes con discapacidades físicas retrasan las actividades y el progreso en las clases de Educación Física.	33	2,03	1,51	0,26	1,52	2,55	43	2,581	1,562	0,24	2,11	3,05	5	3	2,345	1,05	0,94	5,06
11	42. Los estudiantes sin discapacidad física se sienten discriminados en mis clases de educación física	33	3,061	1,116	0,19	2,68	3,44	43	3,023	1,08	0,16	2,70	3,35	5	3,4	1,14	0,51	2,40	4,40
12	43. Incluir estudiantes con discapacidades físicas en mis clases reduce la calidad de la enseñanza	33	2,939	1,248	0,22	2,51	3,37	43	3,465	1,297	0,20	3,08	3,85	5	3,8	2,049	0,92	2,00	5,60
Resultados negativos para el profesorado																			
2	33. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que dar las clases sea más difícil.	33	4,939	1,731	0,30	4,35	5,53	43	4,977	1,504	0,23	4,53	5,43	5	4,4	1,342	0,60	3,22	5,58
4	35. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que la planificación y preparación de las sesiones sea más compleja.	33	5,424	1,821	0,32	4,80	6,05	43	5,767	0,972	0,15	5,48	6,06	5	4,4	2,191	0,98	2,48	6,32

Actitudes del profesorado de EF frente a la inclusión de la discapacidad motora en sus clases.

Tabla 25. Respuestas a los ítems del cuestionario de actitudes. Comparación según experiencia con alumnado con DM en EF.		Con experiencia						Sin experiencia					
		N	Media	DT	ET	Lim I	Lim S	N	Media	DT	ET	Lim I	Lim S
Resultados positivos para los alumnos													
1	32. Incluir a alumnos o alumnas con discapacidades físicas en la clase de Educación Física ayuda a los que no tienen discapacidad a aprender a interactuar con personas que sí las tienen.	53	6,509	0,724	0,099	6,31	6,70	28	6,714	0,659	0,124	6,47	6,96
3	34. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en la clase de educación física aumenta la disponibilidad de los estudiantes sin discapacidades para ayudar a los demás.	53	6,34	0,732	0,101	6,14	6,54	28	6,5	0,638	0,121	6,26	6,74
5	36. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física aumentará la tolerancia de mis alumnos y alumnas.	53	6,377	0,765	0,105	6,17	6,58	28	6,143	1,113	0,210	5,73	6,56
6	37. La inclusión en las actividades de Educación Física tiene un efecto positivo en el desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas con discapacidades físicas (por ejemplo, autoestima, sentido de pertenencia al grupo, etc.)	53	6,679	0,471	0,065	6,55	6,81	28	6,429	0,959	0,181	6,07	6,78
9	40. La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad física hace que el resto del alumnado tenga más conocimiento sobre las personas con discapacidades	53	6,698	0,638	0,088	6,53	6,87	28	6,556	0,892	0,168	6,23	6,89
10	41. Incluyendo a los estudiantes con discapacidades físicas en las clases de educación física enseña a los estudiantes a cooperar.	53	6,415	0,887	0,122	6,18	6,65	28	6,286	1,182	0,223	5,85	6,72
Resultados negativos para los alumnos													
7	38. Los estudiantes con discapacidades físicas se sienten discriminados en las clases de Educación Física.	53	3,245	1,86	0,255	2,74	3,75	28	3,071	1,538	0,291	2,50	3,64
8	39. Los estudiantes con discapacidades físicas retrasan las actividades y el progreso en las clases de Educación Física.	53	2,491	1,717	0,236	2,03	2,95	28	2,179	1,362	0,257	1,67	2,68
11	42. Los estudiantes sin discapacidad física se sienten discriminados en mis clases de educación física	53	3,17	1,105	0,152	2,87	3,47	28	2,857	1,044	0,197	2,47	3,24
12	43. Incluir estudiantes con discapacidades físicas en mis clases reduce la calidad de la enseñanza	53	3,34	1,386	0,190	2,97	3,71	28	3,143	1,268	0,240	2,67	3,61
Resultados negativos para el profesorado													
2	33. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que dar las clases sea más difícil.	53	5,113	1,613	0,222	4,68	5,55	28	4,571	1,476	0,279	4,02	5,12
4	35. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que la planificación y preparación de las sesiones sea más compleja.	53	5,717	1,378	0,189	5,35	6,09	28	5,214	1,618	0,306	4,61	5,81

Actitudes del profesorado de EF frente a la inclusión de la discapacidad motora en sus clases.

Tabla 26. Comparación de puntuaciones a cada uno de los 12 ítems entre Aragón y otros estudios mediterráneos.		Aragón 2020						Di Nardo (2014)						Doulkeridou (2011)					
		N	Media	DT	ET	Lim I	Lim S	N	Media	DT	ET	Lim I	Lim S	N	Media	DT	ET	Lim I	Lim S
Resultados positivos para el alumnado																			
1	32. Incluir a alumnos o alumnas con discapacidades físicas en la clase de Educación Física ayuda a los que no tienen discapacidad a aprender a interactuar con personas que sí las tienen.	81	6,58	(0,70)	(0,08)	(6,43)	(6,73)	65	5,90	(1,41)	(0,18)	(5,56)	(6,24)	211	5,71	(1,32)	(0,09)	(5,53)	(5,89)
3	34. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en la clase de educación física aumenta la disponibilidad de los estudiantes sin discapacidades para ayudar a los demás.	81	6,40	(0,70)	(0,08)	(6,24)	(6,55)	65	5,89	(1,32)	(0,16)	(5,57)	(6,21)	211	5,92	(1,22)	(0,08)	(5,76)	(6,08)
5	36. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física aumentará la tolerancia de mis alumnos y alumnas.	81	6,30	(0,90)	(0,10)	(6,10)	(6,49)	65	6,01	(1,43)	(0,18)	(5,66)	(6,36)	211	5,72	(1,34)	(0,09)	(5,54)	(5,90)
6	37. La inclusión en las actividades de Educación Física tiene un efecto positivo en el desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas con discapacidades físicas (por ejemplo, autoestima, sentido de pertenencia al grupo, etc.).	81	6,59	(0,69)	(0,08)	(6,44)	(6,74)	65	6,06	(1,32)	(0,16)	(5,74)	(6,38)	211	6,03	(1,28)	(0,09)	(5,86)	(6,20)
9	40. La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad física hace que el resto del alumnado tenga más conocimiento sobre las personas con discapacidades	81	6,65	(0,73)	(0,08)	(6,49)	(6,81)	65	5,70	(1,55)	(0,19)	(5,32)	(6,08)	211	6,10	(1,12)	(0,08)	(5,95)	(6,25)
10	41. Incluyendo a los estudiantes con discapacidades físicas en las clases de educación física enseña a los estudiantes a cooperar.	81	6,37	(0,99)	(0,11)	(6,15)	(6,59)	65	6,10	(1,37)	(0,17)	(5,77)	(6,43)	211	6,07	(1,19)	(0,08)	(5,91)	(6,23)
Resultados negativos para el alumnado																			
7	38. Los estudiantes con discapacidades físicas se sienten discriminados en las clases de Educación Física.	81	3,19	(1,75)	(0,19)	(2,80)	(3,57)	65	5,5	2,031	(0,25)	(5,01)	(5,99)	211	3,99	(1,67)	(0,11)	(3,76)	(4,22)
8	39. Los estudiantes con discapacidades físicas retrasan las actividades y el progreso en las clases de Educación Física.	81	2,38	(1,60)	(0,18)	(2,03)	(2,73)	65	4,24	(2,12)	(0,26)	(3,72)	(4,76)	211	4,24	(1,75)	(0,12)	(4,00)	(4,48)
11	42. Los estudiantes sin discapacidad física se sienten discriminados en mis clases de educación física	81	3,06	(1,09)	(0,12)	(2,82)	(3,30)	65	3,23	(2,23)	(0,28)	(2,69)	(3,77)	-	-	-	-	-	-
12	43. Incluir estudiantes con discapacidades físicas en mis clases reduce la calidad de la enseñanza	81	3,27	(1,34)	(0,15)	(2,98)	(3,56)	65	4,67	(2,13)	(0,26)	(4,15)	(5,19)	-	-	-	-	-	-
Resultados negativos para el profesorado																			
2	33. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que dar las clases sea más difícil.	81	4,93	(1,58)	(0,18)	(4,58)	(5,27)	65	3,30	(1,77)	(0,22)	(2,87)	(3,73)	211	4,49	(1,73)	(0,12)	(4,26)	(4,72)
4	35. Incluir a estudiantes con discapacidades físicas en las clases de Educación Física hace que la planificación y preparación de las sesiones sea más compleja.	81	5,54	(1,48)	(0,16)	(5,22)	(5,86)	65	2,44	(1,43)	(0,18)	(2,09)	(2,79)	211	4,19	(1,69)	(0,12)	(3,96)	(4,42)